سلسلة نظرية العقل في التربية الخاصة 3

السلوكات الدالة على نظرية العقل

Indicative Behaviors of Theory of Mind

الدكتور
محمد صالح الإمام
أستاذ التربية الخاصة المشارك

الدكتور
فؤاد عيد الجوالده
دكتوراه في التربية الخاصة

كلية الدراسات التربوية والنفسية العليا
جامعة عمان العربية للدراسات العليا

التواصل المقصود

تحسين التواصل

تعليم الآخرين

الإقناع المقصود

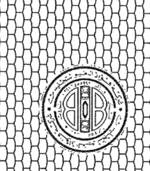
التخيّل

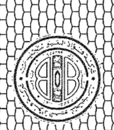
بناء خطط مشتركة

الانتباه الانتقائي

الخداع المقصود







سلسلة نظرية العقل في التربية الخاصة 3

السلوكات الدالة على نظرية العقل

Indicative Behaviors of Theory of Mind

المملكة الأردنية الهاشمية/رقم الإيداع لدى دائرة المكتبة الوطنية: (2009/6/2890)

371,9

الجوالده، محمد

السلوكات الدالة على نظرية العقل//محمد صالح الإمام، فؤاد عيد الجوالده - عمان: دار الثقافة 2010

رقم الإيداع: (2009/6/2890)

الواصفات: /التربية الخاصة//صعوبات التعلم//

• أعدت دائرة المكتبة الوطنية بيانات الفهرسة والتصنيف الأولية

ISBN 9957-16-550-5

الطبعة الأولى 2010م - 1431هـ



المركز الرئيسي: عمان - وسط البلد - قرب الجامع الحسيني - عمارة الحجيري
هاتف: 4646361 6 (962 +) فاكس: 4610291 6 (962 +) ص.ب 1532 عمان 11118 الأردن

فرع الجامعة: عمان - شارع الملكة رانيا العبدالله (الجامعة سابقاً) - مقابل بوابة العلوم - مجمع عربيات التجاري
هاتف: 5341929 6 (962 +) فاكس: 5344929 6 (962 +) ص.ب 20412 عمان 11118 الأردن

Website: www.daralthaqafa.com e-mail: info@daralthaqafa.com

تصميم وإنتاج
مكتب دار الثقافة للتصميم والإنتاج

سلسلة نظرية العقل في التربية الخاصة 3

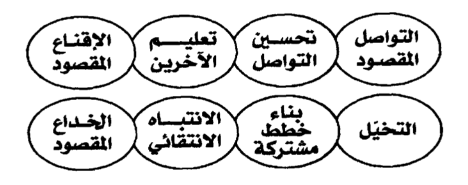
السلوكات الدالة على نظرية العقل

Indicative Behaviors of Theory of Mind

الدكتور
محمد صالح الإمام
أستاذ التربية الخاصة المشارك

الدكتور
فؤاد عيد الجوالده
دكتوراه في التربية الخاصة

كلية الدراسات التربوية والنفسية العليا
جامعة عمان العربية للدراسات العليا





1431هـ-2010م

الإهداء

إلى من ذكراه كعطر الورد وفاحت وامتلأت بها القلوب

شقيقي المرحوم سالم صالح الإمام .

إلى الأعز على قلبي والأقرب إلى روحي

شقيقي الدكتور المهندس أيوب عيد الجوالده

عنواناً مميزاً للعطاء والوفاء .

المؤلفان

الفهرس

الفصل الأول
نظرية العقل Theory of Mind

الفصل الثاني
نظرية العقل والإدراك Theory of Mind & perception

الفصل الثالث

التواصل المقصود مع الآخرين Intentionally Communicating with Others

الفصل الرابع

تحسين التواصل مع الآخرين Repairing Failed Communication with Others

الفصل الخامس

تعليم الآخرين Teaching Others

الفصل السادس

الإقناع المقصود للآخرين Intentionally Persuading Others

الفصل السابع

الخداع المقصود Intentionally Deceiving

الفصل الثامن

بناء خطط مشتركة وأهداف Building Shared Plans and Goals

الفصل التاسع

الانتباه الانتقائي Selective Attention

الفصل العاشر

التخيل Imagination

قائمة الأشكال

قائمة الجداول

مقدمة الكتاب

اقـرأ لا لتعـارض أو تفنـد..... ولا لتـؤمن....أو تـسلم.... بـل لتـزن وتفكـر لتفيـد المؤلفـان.....والمحـيطين بـك..... فنطمـع مـن الله أن يكتـب لـك أجـراً علـى مـا تنطـق بـه مخلصاً....ونطمـع بحـسن العمـل وثـواب المسلك....... فـسر النجـاح يكمـن في التواصـل الإنساني.

عزيزي القارئ: إذا قرأت بتمعن وإيمـان وضمير فنحن على يقـين بأنـك مؤهـل في العمل مـع ذوي الحاجـات الخاصـة، هـدفنا أن نعطـي مؤشـرات ونفـتح المجـال لمزيـد مـن الأفكـار والحـوارات لمـن يتحلـى بالمنطلقـات الـتي تـضيف إلى رؤيتـه الشخـصية والعمليـة لتحقيـق الهـدف الـذي مـن أجلـه نـسعى جميعـاً وهـو الارتقـاء بـذوي الحاجـات الخاصـة وأسرهم انعكاساً على التنمية المجتمعية لأمتنا العربية.

وكل سلوك من السلوكات التي تناولها هـذا الكتـاب ركـن هـام وضـروري مـن أركان الحياة البشرية، فهذا الكتاب يضم عشرة فصول غطت السلوكات الدالة على نظريـة العقـل، حيـث اشـتملت علـى: نظريـة العقـل، نظريـة العقـل والإدراك، التواصـل المقصود مع الآخرين، تحسين التواصل مع الآخرين، تعليم الآخـرين، الإقنـاع المقـصود، الخداع المقصود، بناء خطط مشتركة وأهداف، الانتباه الانتقائي، التخيل.

ويهدف هذا الكتاب إلى توعية المهتمين بعلوم التربية عامةً والتربية الخاصة علـى وجـه التحديـد، بالـسلوكات الدالـة علـى نظريـة العقـل، متنـاولاً كـل سـلوك بمبادئـه وإشـكاله وطرائقـه وأهدافـه، على نحـو يزيـد مـن التنـوع في العطـاء لـذوي الحاجـات الخاصـة، ممـا يـسهل إشـباع حاجـاتهم، والمرونـة في طـرق تعليمهم، والتعـرف علـى استراتيجيات جديدة في التعامل معهم في تباينهم، بهدف تحقيق النجاح والسعادة لهم في حياتهم، وتحسين الصحة النفسية والجسمية وجعل الحياة أكثر متعة وجمالاً.

ومجمل السلوكات التي شكلت فصول هذا الكتاب تؤدي إلى تقوية الروابط الاجتماعية، وإحداث المرونة الذهنية لدى الأخصائيين وأولياء الأمور، في تقبلهم وتعلمهم وتدريبهم، والإيمان بقدرات هؤلاء الأبناء، كما يؤدي ذلك إلى إثراء العلاقات ومعرفة الذات.

كما أن التأمل في فصول هذا الكتاب كل على حده والتوقف عند بعض مفاصله، يكشف جملة من الأبعاد التربوية والإنسانية، التي ينبغي أخذها بعين الاعتبار في المجالين التربوي والنفسي.

ونأمل أن نفيد ونستفيد. ونضيف إلى المكتبة العربية رؤية وانتشاراً في عالم المعرفة لتوسيع المدارك والرؤى في علوم التربية الخاصّة مجتهدين في التجديد وعدم التقليد، متفائلين في توسيع ثقافة التربية الخاصة من خلال سلسلة نظرية العقل وتوظيفها مع فئات ذوي الحاجات الخاصة والتي يعد هذا الكتاب... الكتاب الثالث فيها، والتي نأمل من الله عز وجل أن يعيننا على إصدارها للقارئ الذي يريد أن يستزيد معرفة في علوم التربية الخاصة، ولعلها تكون محفزة لإصدارات جديدة بحق مؤلفين آخرين في هذا المجال، ونتمنى أن تكون إصداراتهم أقوى وأمعن في العطاء والإشراقات في طيات هذا العلم، كما نأمل أن يكون عرضنا بعيداً عن محدودية الموضوعات .. إلى اللامحدودية في العرض والاطلاعات.

وسنستفيد من كل قارئ مخلص للعلم .... الدعاء.... وهو مفتاح سعادتنا في الدنيا والآخرة.

"اللهم انفعنا بما فتحت به علينا"

وبالله التوفيق

المؤلفان

أهمية الكتاب

أهميـة الكتـاب:تكمـن في جـانبين أولهمـا الجانـب النظـري وثانيهمـا الجانـب التطبيقي.

والجانب النظري يكمن في:

- أن للتواصل تأثير وتأثر من الناس وفي الناس.
- ينبغي أن يكون التواضع سمة داخلية لها مؤشراتها الخارجية.
- مضمون الرسالة محكوم في إطار الميول والاتجاهات والقيم التي يؤمن بها الآخر.
- الإجبار على فعل شيء دمار مؤجل لهذا الشيء.
- الإقنـاع طريـق لتحقيـق ثقافـة الخلـق والإبـداع، وحتميـة التحـدي لـدى ذوي الحاجات الخاصة
- الخداع هو علم وفن تخطيط وتنفيذ مجموعة من الإجراءات المنظمة لإخفاء الحقائق السالبة، والعمل على استبدالها بسلوك مرغوب وأمور مقبولة.
- التخيل هو أقوى وسيلة تمكن من فهم الذكاء والسيطرة على القدرات غير المحدودة للعقل.

وفي الجانب التطبيقي:

- إلقاء الضوء على الإجراءات الفعلية للسلوكات الواردة في هذا الكتاب.
- تحسين الصحة النفسية والجسمية وجعل الحياة أكثر متعة وجمالاً من خلال تصميم برامج إرشادية وتدريبية وتربوية قائمة على السلوكات الواردة في هذا الكتاب.

الفصل الأول

نظرية العقل
Theory of Mind

الفصل الأول
نظرية العقل
Theory of Mind

تنوعت الآراء في نشأة الحياة ما بين الحقيقة والاجتهاد، فأصحاب الحقيقة يعزون آرائهم من منطلق الأديان السماوية، فالله خالق كل شيء، وأصحاب الاجتهاد يعزون أرائهم إلى النشوء البطيء والمتدرج، ويزعمون أن أنواع الأحياء ليست أصيلة في الخلق والتكوين، بل يشتق بعضها من بعض، بطرق التحول والارتقاء التدريجي.

ودعم هذا ما جاء به دارون منذ مئة وخمسون عاماً حيث افترَض أن كل الأنواع وكل الكائنات الحية الموجودة على الأرض انحدَرَت من كائن واحد، وأنها "تطورت" عبر السنين إلى أن ظهرت كل هذه الأنواع المختلفة من الحيوانات والحشرات، وكل كائن حي نراه اليوم على ظهر الأرض.

واعتبر أن الكائنات كلها نباتاً، وحيواناً، وإنساناً قد نشأت عن أصل واحد أو عدد محدود من الأصول، ثم تفرعت وتطورت إلى تلك الأنواع التي لا تحصى.

ومن جانبه، أشار سوجين (Sogin,1989) عالم الأحياء الذي قاد فريق البحث إلى أن معظم علماء الأحياء يعتقدون أن الشمبانزي والإنسان كانا يشتركان في سلف واحد قبل حوالي 5 إلى 7 ملايين عام، وأوضحت دراسة Sogin أن الاختلاف في معدلات الارتقاء بين الإنسان والشمبانزي تجعلنا نعتقد أن صفات الجنس البشري بدأت في الارتقاء منذ مليون عام فقط، وهي فترة قصيرة في تاريخ الارتقاء.

آراء ومعتقدات دارون ومؤيديه :

ويمكن تناول هذه الآراء من خلال: ظاهرة التشابه التصاعدي، قانون البقاء للأصلح أو قانون الانتخاب الطبيعي، قانون الاستعمال والإهمال.

أولاً: ظاهرة التشابه التصاعدي

تتفق جميع نظريات التطور على أن كل أنواع الكائنات الحية قد نشأت عن نوع سابق لها في الوجود.

تدعي أن الأحياء قد تطورت من خلية واحدة إلى أحياء ذات خلايا متعددة، ثم تشعّبت مساراتها في التطور، حتى ظهرت الأحياء الحالية، التي تبلغ أعدادها عدة ملايين.

لذا فحسب هذه النظرية لابد من وجود عشرات الحلقات الوسطى أو الحلقات الانتقالية بين كل نوعين، أي أن عدد أحياء الحلقات الوسطى يجب أن تبلغ عشرات ومئات الملايين، ولكن لم يتم العثور حتى الآن على أي حلقة وسطى.

ثانياً: قانون البقاء للأصلح أو قانون الانتخاب الطبيعي

يجري اصطفاء طبيعي يؤدي إلى بقاء الأصلح.

والواقع الذي نشاهده يتنافى مع ذلك فعلى مدار القرون يوجد الصالح وغير الصالح، والأقوى والأشد، بل اندثرت بعض القوى وبقيت الأضعف، كالديناصورات انقرضت بينما ظلت الحشرات الدنيا كالذباب.

وفيما يخص الإنسان: يقول داروين بأن الإنسان والقرد يعودان إلى أصل واحد مشترك، وتوجد حلقة مفقودة حدث لها تطور خاص، فالأجساد الحية مرنة قابلة للتباين ببعض صفاتها عن الأصل الذي نشأت منه، لذلك لا يتم التشابه الكلي بين الآباء والأبناء، ولا بين الأصول والفروع، وبمرور القرون تتعمق هذه التباينات، وتظهر الأنواع الجديدة تحت أشكال مختلفة، كالإنسان الذي تطور من قرد حيث أن ذلك ـ وفق زعمهم ـ لم يحدث فجأة وإنما نتيجة تراكم التباينات جيلاً بعد جيل، حتى أدت تلك التباينات في نهاية المطاف إلى ظهور الإنسان واختفاء صورة القرد عنه، ويرى المؤلفان أن هذا يخالف المعتقد الثاني لمؤيدي داروين طبقاً لرأيهم أن القرود تفنى والإنسان يبقى، ومما يدعم هذا هو تعقد تركيب الخلية الحية، ويكفي أن نعلم أن جزيئات D.N.A الموجودة في الإنسان، تحتوي على معلومات لو قمنا بتسجيلها على الورق لاحتجنا لـ **900**

ألف صفحة تقريباً، وهذا يعادل **34** ضعف المعلومات الواردة في دائرة المعارف البريطانية.

ثالثاً: قانون الاستعمال والإهمال

يعني أن بعض أعضاء الكائن الحي، تتغير بالقدرة على التكيف من عدمه، وضُرب مثالاً على ذلك نمو واستطالة رقبة الزرافة نتيجة لمحاولتها المستمرة للوصول إلى غذائها من أوراق الأشجار العالية بعد تعرية الفروع التي هي أدنى منها.

وهنا لا بد من التنويه بأن صغار الزراف تبقى قصيرة الرقاب بعد مرحلة الفطام لمدة طويلة لا تتمكن من الوصول إلى تلك الفروع - فلماذا لم تمت تلك الصغار؟

أما أصحاب الحقيقة يعزون آرائهم من منطلق الأديان السماوية والتي إجتهد العلم في إثباتها، حيث قام العالم ستريتر **Streeter** بتقسيم الأجنة البشرية الناشئة إلى **23** مرحلة و التي سماها " آفاق التطور" "**Developmental Horizons** "، وكانت هذه المراحل تعتمد علي التطور في الشكل الخارجي أو الداخلي للجنين.

والمرحلة الأولي هي المرحلة المبكرة (مباشرة بعد الإخصاب) و المراحل العليا تعبر عن الأجنة الأكبر في الحجم والعمر، وبالرغم من حداثة تصنيف وتقسيم الأجنة بعض الشيء، بالقرب من بداية القرن العشرين، فإنه لم يكن معروفاً أن القرآن يحتوي على تلميحات عديدة تشير إلى مراحل خلق الإنسان، فالقرآن وصف بدقة الأحداث التي تقع خلال المراحل المختلفة من نشأة الجنين بالترتيب الزمني الصحيح مع تصوير التغيرات الشكلية في كل مرحلة.

لقد كان القرآن أول مصدر يذكر أن نشأة الإنسان تمر بعدة مراحل.

قال تعالى: ﴿ مَّا لَكُمْ لَا تَرْجُونَ لِلَّهِ وَقَارًا ۝ وَقَدْ خَلَقَكُمْ أَطْوَارًا ﴾ (سورة نوح، الآيات **13 و14**)

أليس من الواجب على كل إنسان أن يتدبر ويتأمل في عظمة مخلوقات الخالق، ونتساءل: ما لكم لا تعظّمون الله حق عظمته؟، حتى ترجو تكريمكم بإنجائكم من العذاب، وقد خلقكم كَرَّاتٍ متدرجة، ألم تتأملوا في علمية هذا الترتيب: نطفةً ثم علقةً ثم مضغةً ثم عظاماً ولحماً؟

كما كان القرآن أول مصدر يصف مراحل متميزة لنشأة الإنسان من وقت الحمل إلى وقت الولادة، وأطلق مصطلح محدد لكل مرحلة.

قال تعالى: ﴿ وَلَقَدْ خَلَقْنَا ٱلْإِنسَـٰنَ مِن سُلَـٰلَةٍ مِّن طِينٍ ۝ ثُمَّ جَعَلْنَـٰهُ نُطْفَةً فِى قَرَارٍ مَّكِينٍ ﴾ (سورة المؤمنون، الآيات: 12 و13)

وأن على الناس أن ينظروا إلى أصل تكوينهم، فإنه من دلائل قدرتنا الموجبة للإيمان بالله وبالبعث، فإننا خلقنا الإنسان من خلاصة الطين. ثم خلقنا نسله فجعلناه نطفة - أي ماء فيه كل عناصر الحياة الأولى - تستقر في الرحم، وهو مكان مستقر حصين.

﴿ ثُمَّ خَلَقْنَا ٱلنُّطْفَةَ عَلَقَةً فَخَلَقْنَا ٱلْعَلَقَةَ مُضْغَةً فَخَلَقْنَا ٱلْمُضْغَةَ عِظَـٰمًا فَكَسَوْنَا ٱلْعِظَـٰمَ لَحْمًا ثُمَّ أَنشَأْنَـٰهُ خَلْقًا ءَاخَرَ ۚ فَتَبَارَكَ ٱللَّهُ أَحْسَنُ ٱلْخَـٰلِقِينَ ﴾ (سورة المؤمنون، الآية 14).

ثم صيَّرنا هذه النطفة بعد تلقيح البويضة والإخصاب دما، ثم صيَّرنا الدم بعد ذلك قطعة لحم، ثم صيرناها هيكلاً عظمياً، ثم كسونا العظام باللحم، ثم أتممنا خلقه فصار في النهاية بعد نفخ الروح فيه خلقًا مغايرًا لمبدأ تكوينه، فتعالى شأن الله في عظمته وقدرته، فهو لا يشبهه أحد في خلقته وتصويره وإبداعه.

ولقد أوضح القرآن أن هذه المراحل التطورية تحدث في بيئة مظلمة مكونة من ثلاث طبقات، قال تعالى: ﴿ خَلَقَكُم مِّن نَّفْسٍ وَٰحِدَةٍ ثُمَّ جَعَلَ مِنْهَا زَوْجَهَا وَأَنزَلَ لَكُم مِّنَ ٱلْأَنْعَـٰمِ ثَمَـٰنِيَةَ أَزْوَٰجٍ ۚ يَخْلُقُكُمْ فِى بُطُونِ أُمَّهَـٰتِكُمْ خَلْقًا مِّنۢ بَعْدِ خَلْقٍ فِى ظُلُمَـٰتٍ ثَلَـٰثٍ ۚ ذَٰلِكُمُ ٱللَّهُ رَبُّكُمْ لَهُ ٱلْمُلْكُ ۖ لَآ إِلَـٰهَ إِلَّا هُوَ ۖ فَأَنَّىٰ تُصْرَفُونَ ﴾ (سورة الزمر، الآية 6).

بينت الآية الكريمة أن الإنسان خلق من نفس واحدة وهو آدم أبو البشر، وخلق من هذه النفس زوجها حواء، وأنزل الله الأنعام من ذكرًا وأنثى لصالح الإنسان: وهي الإبل والبقر والضأن والماعز، وابلغنا رب العزة أطوار الخلق حيث يخلق الإنسان في بطن أمه طورًا من بعد طور في ظلمات ثلاث: هي ظلمة البطن والرحم والمشيمة.

حيث تنشأ البويضة في أحد مبيضي المرأة، حتى إذا اكتمل نضجها انطلقت منه فيتلقفها أحد بوقي قناة فالوب، ثم تمضي في قناة فالوب في طريقها إلى الرحم فلا

تصله إلا بعد بضعة أيام قد يقدر لها في أثنائها أن يخصبها الحيوان المنوي من الرجل فتبدأ مراحل تطورها المبكرة، وفى الرحم يمضى الجنين بقية مدة الحمل حيث يكون لنفسه فيها غلافين " السلى Charlon" ويسهم جزء منه في تكوين المشيمة، والرهل Awnion الذي يحيط بالجنين إحاطة مباشرة، وقد اختلفت الآراء في تحديد الظلمات الثلاث في الآية الكريمة فمن ذلك أنها:

- البطن، الرحم، والمشيمة (ويقصد بها ما يُغَلِّف الجنين بصفة عامة).
- الرحم، السلى، الرهل.
- البطن والظهر والرحم.
- المبيض، قناة فالوب، الرحم.

والظاهر أن الرأي الأخير هو الأرجح، لأنها ثلاث متفرقات في أماكن مختلفة، أما الآراء الأخرى فإنها تشير في الواقع إلى ظلمة واحدة في مكان واحد تحيط به طبقات متعددة، ولعل الخالق العظيم قد أومأ في كتابه إلى هذه الحقيقة العلمية في زمن لم يكن الناس قد اكتشفوا فيه بويضة الثدييات ومسلكها ذاك في أجسام الإناث بعيدًا عن العيون.

مراحل نشأة الإنسان:

ويمكن تقسيم مراحل نشأة الإنسان، حسب آيات القرآن إلى ثلاثة مراحل رئيسية وهي:

أولاً: مرحلة النطفة

وهذه أول مرحلة والتي تعني لغوياً القطرة أو الكمية القليلة من السائل، وهي تشمل كل الأحداث من الإخصاب وحتى الغرس.

قال تعالى: ﴿مِن نُّطْفَةٍ خَلَقَهُۥ فَقَدَّرَهُۥ﴾ (سورة عبس، الآية 19).

طور الإنبات (Germinal period): من وقت الإخصاب إلى نهاية الأسبوع الثالث من الحمل.

ثانياً: مرحلة التخليق

وهي تشمل التمايز الخلوي وتكوين الأعضاء، وتبدأ مع بداية الأسبوع الثالث وتنتهي بنهاية الأسبوع الثامن.

طور الجنين (Embryonic period): من الأسبوع الرابع إلى نهاية الأسبوع الثامن، وخلالها يتم تكوين جميع أعضاء الجسم.

ثالثاً: مرحلة الإنشاء

وهي تبدأ مع بداية الأسبوع التاسع وتستمر حتى نهاية الحمل، وتتميز بسرعة النمو والتطور السريع الذي تشمل نشاطا في تشكيل وتجسيم الجنين لتحويله إلى مخلوق آخر وهو الكائن البشرى التام الخلقة.

طور الحميل (Foetal period): من بداية الشهر الثالث إلى نهاية الحمل (عند الشهر القمري العاشر)، وتتميز بنمو الأعضاء السابق تكوينها واكتمال نضجها الوظيفي.



صورة جنين خلال الشهور الثلاثة الأولى

تظهر صورة جنين في الأسبوع **12**، وقد اعتدلت أحجام الرأس والجسم والأطراف وتمايزت الأصابع.

نظرية العقل:

تعرف نظرية العقل بأنها القدرة العقلية الإدراكية التي تمكننا من فهم الحالات الذهنية للآخرين، والبشر عادةً ما يفسرون سلوك الآخرين ويستنتجون ضمن سياق الحالات الذهنية، في إطار عواطفهم، ورغباتهم، وأهدافهم، ومقاصدهم، وانتباههم، ومعرفتهم، واعتقادهم، وبذلك فإن نظرية العقل تشمل التنوع في التعامل الإدراكي (Baron-cohen, 1995; Wellman & liu, 2004).

نظرية العقل قد تستخدم أحيانا لتشير بشكل خاص إلى قدرة تقديم مضمونات الحالات الذهنية لنا وللآخرين، ويصعب على الأطفال الصغار فهم المضمون.

تعد نظرية العقل غالبا مطابقة للمحاكاة البعدية، أو وقوع الحدث والكلام وهي القدرة على إعادة تقليد ما حدث.

وبين البعض عدم إمكانية تطبيق نظرية العقل في الحالات العاطفية، كما يصعب تطبيق النظرية على ما يقصده الآخرين، وعلى أهدافهم أو ورغباتهم، مثل هذه الاستنتاجات لا تتطلب بالضرورة للمحاكاة البعدية، يستطيع الأطفال الخروج بهذه الاستنتاجات باكراً قبل القيام بعملية المحاكاة والتمثيل.

تستخدم نظرية العقل في علم الأعراق الاجتماعي كما في علم النفس التطوري بشكل واضح، لتعنى باستنتاج حالات ذهنية متعددة ليست محددة بالمحاكاة، ويجب التحديد بوضوح أي نوع من الحالة الذهنية هو المعني عند استخدام مصطلح نظرية العقل.

يستطيع علم النفس التطوري أن يكشف عن أساس ومكونات نظرية العقل ويمكن لعلم الأعراق المقارن أن يحدد لنا ما إذا كانت الثديات التي تعد من نفس جنسنا تمتلك نفس مكوناتنا أم لا، هذا العلم يمهد الطريق لعلم الأعصاب للتحري عن أنظمة الدماغ المرتبطة بكل مكون.

الكثير من أسس نظرية العقل تظهر في القرود التي تعد من نفس جنسنا ـ كما يدعي داروين ومؤيدوه ـ وبذلك فإن هذه الأسس على الأقل أكثر قِدماً من العقول أشباه البشرية على امتداد 5 ـ 7 مليون سنة.

وفي البحث عن معرفة كيفية تطوير البشر لنظرية العقل، سواء كان من خلال التحضير أو الأساس النظري أو مراحل النضج، مع التركيز على متى تظهر القدرات عموماً، وأي من القدرات قد تتشارك في الوظائف العامة، اتضح وجود فجوات بحثية في القواعد العصبية المسئولة عن إعمال نظرية العقل.

فعلى سبيل المثال، على الرغم من وجود أبحاث كثيرة، عن الأنظمة التي تجعل من قدرة الأفراد ملاحظة شيء ما عن طريق تحديق العين، وتبين عدم وجود أبحاث توصلت لأسباب قيام العين بذلك التحديق، سواء التحديق المتتابع أو بناء انتباه متصل.

إن ثراء بحوث الدماغ الأخيرة كان لها أثر في عدة مجالات وأدت إلى التعاون والاندماج ما بين عدة حقول منها: علم الأعصاب، والفسيولوجيا، والبيوكيمياء، والطب، وعلم المعرفة، وعلم النفس، وعلوم التقنيات (*Caine&Caine, 1997*).

على الرغم من أن الدماغ في حد ذاته كان موضوعاً للدراسة لقرون مضت، وترجع النماذج البدائية للعمل على الدماغ إلى ما قبل ألفي عام، ومنذ منتصف القرن العشرين بدأ علماء الأعصاب وعلماء النفس يتحدثون مع بعضهم بعضا لربط ما يفهمه كل منهم عن العقل البشري (**Frank, 2001**).

وحيث أن ثورة المعلومات قد مهدت لظهور نموذج جديد للتعلم والذي أثر في طرق التفكير والتعليم، وفي سبل الحياة، فلقد باتت عبارات مثل التعلُّم المتسارع (Accelerated Learning)، والتعلُّم الفعّال (Effective Learning) تمثل الاتجاه السائد (**Lee, 1999; Bucko, 1997**) في أهمية التعلُّم الدماغي، لأن دماغنا يتعلم بشكل أفضل إذا ما ترك على طبيعته (فطرته)، وفي بيئة تساعد على التعلُّم الدماغي، تتماشى مع عصر العولمة (**Jensen, 1998; Brewer, 1999**).

وعلى الرغم من أن هناك عدة وحدات دماغية ذات وظائف محددة: كالتفكير، والانفعالات، والصحة البدنية، وطبيعة تفاعلاتنا مع الآخرين، والبيئة التي نتعلم فيها، فإن هذه الوحدات غير منفصلة في الدماغ، بل تتم معالجتها جميعها في نفس الوقت مما يؤثر في كيفية تعلمنا وفيما نتعلمه (**Caine & Caine, 1997**).

لذا يجب الانتباه جيدا لتتبع إعمال نظرية العقل وذلك حتى يعرف ما إذا كانت الأبحاث المستقبلية ستدرس هذا الأمر أم لا ، ففي عمر الأربع سنوات، يستطيع الطفل عمل استنتاج عن ما يقصده الآخرون أو أهدافهم أو رغباتهم، أو إرادتهم أو مشاعرهم، بينما الطفل في عمر الثالثة، يستطيع أن يستنتج ما نسميه بالحالات الذهنية المعرفية مثل:

1- المعرفة.
2- الاعتقاد.
3- النباهة.

إن المعرفة البشرية القابلة للجدل والنقاش بهدف التنمية، وتوظيف هذه المعرفة في إطار من الحكمة هي مؤشرات حقيقية دالة على بلورة نظرية العقل، وينطلق هذا من القدرة على توظيف السلسلة المتكاملة للعادات العقلية (كل من الأهداف والمعرفة الإدراكية لأنفسنا وللآخرين، ولاستخدام هذه السلسة المتكاملة يمكن تفعيل عملية التعلم بجوانبها المعرفية والعقلية والوجدانية في تنمية الشعور بالإحساس وإنتاج السلوك الفعال).

وبناءاً على ما سبق يجدر الإشارة إلى وجود مسميات تبلورت فيما بعد بمفهوم نظرية العقل منها: قراءة العقل (Mind Reading) (**whiten, 1991**)، العقلية (Mentalizing) (**Moeton, Firth & Leslie, 1991**) علم النفس التراثي (**wellman, 1991**) والموقف العقلي المقصود (**Dennett, 1987**)، وأن كل تلك هذه المسميات المختلفة تؤدي نفس الوظيفة.

هناك اهتمام جدير بالاعتبار في تتبع التطور في نظرية العقل، لأنها تعد مركز ذو أهمية في السلوك المعاصر للإنسان مثل اللغة.

وتكمن أهمية اللغة في أنها:

- وسيلة التواصل والنقاشات والحوارات.
- تساعد في معالجة السلوك.
- تساعد في الحصول على معلومات عن الأحداث التي لم تشهدها مباشرة.

- إستقصاء من خلال الآخرين عن الأحداث التي لم تشاهدها مباشرة.
- تساعد في تفعيل التعاون.
- توظيف الأمور المختلفة في السلوكات.

إن التطور الحقيقي لنظرية العقل ليس مهم فقط كما في التطورات الأخرى، لكن في بعض العلاقات، تعد أكثر أهمية من بعضها الآخر، والقابل للنقاش في هذه الجزئية هو إمتلاك القدرة على الكلام الحسي (عن طريق الحواس كالملاحظة أو لغة الجسد) ولها أهميتها إلا أن استخدام اللغة بطريقة تواصلية، وتوظيف الملاحظة ولغة الجسد هما الادعاء الأول في عملية التطور، والادعاء الآخر يتبناه ميشين (**mithcen,1996**) حيث يقول أن نظرية العقل بنيت على أسس أن القرود تمتلك هذه النظرية قبل حوالي **6** مليون سنة مضت وانتقلت بالتقليد من القرود إلى الأجداد، والبعض يقول أنها انتقلت نتيجة التطور السلالي.

الدراسات الحديثة في تطورات علم الأحياء وعلم الثديات أزالت غموض القدرات العقلية الإدراكية لدى القرود.

كثُر الحديث مؤخراً عن التشابه الواضح بين سلوك البشر والقرود، وأجريت العديد من الدراسات حول أدمغة الإنسان والقرد، لاكتشاف الفروق الفردية بين الاثنين، ووجدت تشابها كبيرا بينهما، بل أن هناك بعض الدراسات أثبتت تفوق قردة الشمبانزي على البشر في اختبارات الذاكرة.

وقد توصل بعض الباحثين إلى أدلة حاسمة تفيد بأن القردة تخطط مسبقاً من خلال استخدام خيالها والسيطرة على نفسها لتأمين مستقبلها، وبذلك تنجح القرود فيما قد يخفق فيه بعض بني البشر في هذا المجال.

كما أوضحوا أن اكتشافاتهم هي الأولى التي تعطي دليلاً حاسماً عن قدرات التخطيط المتطورة لدى الأنواع غير البشرية، وأجريت أربعة تجارب، روقب من خلالها ما إذا كان الشمبانزي وقرد الأورانجوتان يستطيعان كبح الرغبة في الحصول على حاجاتهم المستقبلية، وبالتالي إظهار سيطرة على النفس وقدرة على التخطيط، بدلاً من تلبية الحاجات غير المباشرة من خلال تصرفات متهورة، وأظهرت هذه التجارب أن

القردة العليا تخطط للمستقبل، وأن نتائج الدراسة تظهر قدرات خاصة بالإنسان قد تطورت في وقت مسبق عند القرود أكثر مما كنا نظن.

وفي إطار الحديث عن السلوكيات المتشابهة بين البشر والقرود، أكد علماء أمريكيون أنه بإمكان القردة معرفة ما إذا كان المرء بخيلاً أو كريماً من خلال مراقبة تصرفاته أو تعامله مع الآخرين كما يفعل البشر تماماً.

وطلب باحثون من جامعة "جورج واشنطن" من متطوعين الوقوف أمام قردة شمبانزي والتظاهر بالكرم المُفرط مثل تقديم الطعام إلى الآخرين بسخاء أو الاندفاع لمساعدتهم علي القيام بأعمالهم، ثم طلبوا من متطوعين آخرين التصرف بأنانية وبشيء من الفظاظة مع نظرائهم، وذلك من أجل معرفة رد فعل الشمبانزي في الحالتين، وعندما سمح للقرود الاختلاط بهؤلاء الناس، فإن النتائج كشفت على أن معظم القرود اندفعت نحو الأشخاص الأسخياء، وأشار الباحثون إلى أن هذه التجربة أثبتت أن قردة الشمبانزي بما تتمتع به من مهارات اجتماعية بإمكانها التوصل إلى أحكام صحيحة حول تصرفات الناس وما إذا كانت لديهم الرغبة الحقيقية في مساعدة الآخرين أم لا.

ويعزز هذا البحث نتائج ما أورده فولي، ويودر وزملاؤه **(Foly,1997;Yoder et al.,1996)** من قبل حول الشمبانزي، مؤكدين أن هذا المخلوق هو أقرب الحيوانات إلى الإنسان، وأن هذه الدراسة تقدم المزيد من الدعم للفرضية التي تقول إن الإنسان والشمبانزي من جنس واحد، لأنهما لا يشتركان فقط في الجينات المتشابهة للغاية، ولكنهما يشتركان في أوقات توالد متشابهة أيضاً.

من جهة أخرى، كشف علماء من جامعة ديوك الأمريكية أن أبحاثهم التي ترتكز على تحليل القدرات الدماغية للقردة، أظهرت نتائج مدهشة على صعيد قدرة تلك المخلوقات على إجراء عمليات الحساب الذهنية، والتي أتضح أنها تعادل تقريباً قدرات البشر، وأوضح العلماء في تقرير لهم أن نتائج اختبار ذهني لجمع الأعداد أظهر تعادلاً في النتائج بين القردة وتلاميذ المدارس الثانوية الذين خضعوا للاختبار نفسه، واعتبر المشرفون على الدراسة أن أهميتها تكمن في إثباتها للمرة الأولى قدرة القردة

على إجراء الحسابات الذهنية، علماً بأن العديد من الاختبارات السابقة كانت قد أكدت قدرتها على إجراء الحسابات العملية دون مصاعب.

إن نتائج هذه الابحاث ستساعد على إضاءة جانب غير معروف من عملية نشوء وارتقاء الأجناس الحية، وقد يثبت أيضا وجود قدرة مشتركة سابقة للنشوء لدى مختلف المخلوقات، تسمح لها بإجراء عمليات الحساب الذهنية دون مشاكل.

وقد اتفق كل من جبسون وفولي و واكجزو وسددينdروف (Gibbsons, 2002; Foley 1997; McGrew, 2001; Suddendorf, 1999) على أن قرود الشمبانزي والبونوبوز والقرود الإفريقية والآسيوية لا يبدو أنها تتشارك بنفس القدرات، ولكن لديهم قدرة كبيرة على التعلم وحل المشكلات، وقد اتضح من خلال الأبحاث والدراسات التي أجريت على القرود ما يلي:

- القرود معروفة بأنها تحب كثيراً قضاء الوقت مع أولادها.
- تعيش القرود ضمن مجموعات من ثلاثين قرد تقريباً وأغلبها تكون من إناث وصغار مع حوالي أربعة أو خمسة ذكور متقدمين في السن للقيام بمساعداتهم.
- وجوب اتباع سلوك معين يرتكز على مبدأ الترتيب في أخذ الطعام، فيأتي أولا الذكر الأهم منزلة المسئول عن مأدبة الطعام فهو لا يسمح سوى للإناث في أعلى الهرم ولأولادهن بالأكل بالقرب منه، أما البقية فما عليها سوى أن تنتظر دورها، لا أحد يتجرّأ ويتحدى الرئيس.
- كل قرد يتقبل موقعه ضمن المجموعة.
- هذا إضافة إلى أن للذكور الوحشية طريقتها الخاصة للمحافظة على السلام في المجموعة فهي تلعب دور راعية السلام.
- تستطيع الكائنات الصغيرة إشعال غريزة الأبوة القوية في الذكر، فيتحول بالتالي غضبه إلى حالة مسالمة وهادئة.
- القرود التي تصاب بالتخمة خلال النهار تذهب لأخذ قيلولة.

- وفيما يرتاح كبار القرود لهضم الطعام، تتمتع صغارها بالوقت في اللعب والمرح.
- أمهات القرود تكافح لتطعم ولدها قبل أن يأتي دورها.
- أمهات القرود في وقت التشاجر تترك أولادها، وذكور القرود الأقوياء فتحاول الإمساك بأي صغير متروك على الرغم من أن مثل هذا التصرف قد يبدو خطرا إلا أن الصغار لن تتعرض لأي أذىً.
- إذا توفيت والدة القرد الرضيع وأصبح من دون أم ترعاه، فعليه أن يفطم نفسه باكراً.
- ليس هناك من يريد تلقين الصغير اليتيم ولا حتى والده يهتم لأمره.
- في وقت الشتاء والرياح للقرود الصغيرة التي تضم والديها طمعاً ببعض الدفء، ويفتقد اليتيم لمثل هذا الدفء.
- يمضي القرد المفطوم الساعات وهو يجمع حبوب شعير ويخزنها في كيس ليأكلها فيما بعد خلال النهار.
- تتعلم القرود الصغيرة، من خلال مراقبة أهاليها عن كثب، أين يمكنها الذهاب ونوعية الأكل.
- القرد الذي فطمته والدته يصاب بنوبة من الغضب المفطوم لان الأم ترفض إطعامه لتدريبه على السلوك الاستقلالي.
- لأطفالنا دروس مهمة يجب تعلمها حول سلوك القرود تبين:

1- بأن صغار القرود تتفادى الجلوس على رأس أمّها لعدم جلب الإيذاء والألم لها.
2- صغار القرود تتعلم لغة الرضا والفرح وهو تعبير يدل على نوايا حسنة.
3- صغار القرود عليها تنظيف فرو أهلها ما يسعد الأم والأب على حد سواء.

- أكثرية ذكور القرود مولعة بالجدل مستبدة وقوية تتسبب بالتفريق داخل المجموعات، لذا نجد من البديهي حذر الأمهات من مثل تلك الذكور.

- تتنافس القرود خلال فترة التزاوج فيما بينها إلا أنه يتمحور اهتمامها المشترك وعلى مدى أغلبية أيام السنة حول تأمين السلام للصغار وتلقينهم كيفية التعاون.
- تكتسب القرود مهارات السير بين السيارات وقت الازدحام.

هذه الدراسات شجعت علماء النفس وعلماء الأعصاب على التحديد الدقيق ما يجعل من عقل الإنسان فريداً من نوعه، كما وقدمت أساسيات لفهم الإدراك المعقد والمتشابك، وكيفية اتصاله بعلاقة وثيقة ومستمرة بعقول الشبيهة بالبشر (مثل القرود).

أسس نظرية العقل:

يستعرض المؤلفان ستة أسس رئيسية لنظرية العقل على النحو التالي:

1- استنتاج الأهداف والمقاصد.
2- الانتباه المتواصل.
3- اللعب التخيلي.
4- التصرف على أساس حالات الآخرين الذهنية.
5- المعرفة الضمنية.
6- الاعتقاد والمعرفة.

أولاً: استنتاج الأهداف والمقاصد Inferring Goals and Intentions

يستطيع الأطفال الرضّع في مرحلة مبكرة أن يكتسبون عدداً من القدرات والنزعات التي ستساعدهم لمواجهة الحياة، يتأملون وجوه، يسمعون أصوات، وينظرون إلى الأفواه، وحركات الإنسان بشكل خاص مثيرة للاهتمام. يبدو أنهم مدفوعين إلى التفاعل مع الآخرين، و هم يسعون لجذب انتباه الآخرين للتفاعل معهم.

فهم يميزون بين الحوادث المقصودة وأخرى ذات هدف، والرضع في عمر ما بين 5 ـ 9 أشهر يستطيعون التمييز بين التصرف العفوي والمقصود وببلوغهم شهرهم الخامس عشر، يصنف الطفل الأحداث بما ينسجم مع الهدف من الحدث. هذه النتائج تظهر الفهم الضمني للمقاصد والأهداف، كول و توماسيليو **(Call & Tomasllo, 1998)**.

ثانياً: الانتباه المتواصل Continued Attention

الطفل في عمر السنة إلى سنتين يعتبر أن اتجاه نظر الآخرين له - تحديق الآخرين له - مصدراً للمعلومات، وهذا التحديق يعطي مؤشراً لإجراء عمليات عقلية خاصة بمدركات الطفل ذاته، وهذه العمليات تكون ناتجة من تركيز انتباه الطفل نحو حدقة عين الناظر إليه، مما يحدث بما يسمى الانتباه المتواصل، وهذا بدوره يعتبر رصيد إضافي للمعلومات التي يخزنها الطفل للاستفادة بها في المواقف المتشابهة وقد تصل به هذه الاستفادة إلى إدراك الآخر وهذا مبدأ هام من مبادئ نظرية العقل، والطفل يستخدم وسائل مساندة غير التحديق منه أو إليه، ليلفت انتباه المحيطين إلى موضوع معين، عن طريق التأشير أو التلويح إلى شيء يراه، فالأساس التجريبي الذي يستخدمه الطفل في الانتباه المتواصل يعتمد عادةً على أدلة ملموسة بالنسبة للطفل إما بتحريكها ليراها الشخص البالغ أو باستخدام " إشارة غير صريحة" يعني يشير إلى شيء وينظر بشكل متعاقب بين الشيء والشخص البالغ، لكن هذه الطريقة لا تنجح دائما في لفت انتباه المحيطين، والأطفال في هذه المرحلة يرتكبون أخطاء لا يستطيع الآخرون رؤيتها أحيانا، وأحيانا أخرى بقصد لفت انتباه الكبار إلى أشياء قد يعجز الكبار عن رؤيتها (كأن يلتقط الطفل الهاتف الخلوي ويقوم بالتحدث به وكأنما يتحدث مع شخص آخر وهو في الحقيقة يتحدث مع ذاته)، وفي أحياناً أخرى يتحدث وفي يده لعبه وهو منغمس في حديثه يشير إلى اللعبة كأنه يريد أن يبين إلى المستمع إليه مدى إعجابه بهذه اللعبة !!!

وقد يتجه إلى الأم محدثاً إياها عن مُدركاً لديه، فتسمعه الأم وقد تدرك أو لا تدرك ما يقصده الطفل....... ففي حالة إدراكها لما يقصده الطفل فإنه يعبر عن حالة الرضا وفي هذه الحالة يحدث الانتباه المتواصل الايجابي ... أما في حالة عدم إدراك ما يقصده الطفل فإنه يعبر عن حالة من عدم الرضا بمكتسبات البيئة من حوله مثل أن يضرب الأم بشئ ما في متناوله، أو يلقي بنفسه على الأرض منبطحاً، أو يضرب أخوته أو نفسه أو يضرب رأسه بالحائط أو المقاعد أو يضرب أمه وفي هذه الحالة يحدث الانتباه

المتواصل السلبي... ربما يكون تقليد الطفل عبارة عن دمج معلومات عن ما ينتبه له الكبار أو لا ينتبهون له، عن طريق التعبير بنعم أو لا، ومدى وضوح موقع الأشياء من حوله، ومؤثرات الأحداث التي تنجح بلفت انتباه الكبار (كالتقاط الأشياء والتأشير)، ومع ذلك فإن الأطفال بهذا العمر يصبحون أكثر نشاطاً في محاولة التأثير على انتباه الكبار، ويتضح بأنه لا يوجد دليل على أن الطفل بهذا العمر يستطيع الفهم جيداً محتوى الحالات الذهنية للآخرين، ومن خلال الأدب النظري الذي كتب عن نظرية العقل تبين عدم وجود أبحاث في البيئة العربية تركز بشكل خاص على الانتباه المتواصل، إذ أنه مرحلة مهمة في تطور نظرية العقل، وبالتالي يعد هذا إهمال قابل للعلاج.

ثالثاً: اللعب التخيلي Pretend play

يبدأ أيضا الأطفال في عمر **18 - 24** شهر اللعب التخيلي، اللعب التخيلي يشمل فك الترابط بين اللعب التخيلي (هذا طفلي) والإدراك الحسي الحقيقي (هذه لعبتي)، هناك جدل هام في علم النفس النمو يدور عن اعتبار فهم الأطفال عن اللعب التخيلي كحالة ذهنية.

فقد ناقش ليزلي **(Leslie,1987)** اللعب التخيلي حيث ربطه بمحاكاة النفس وحالات الآخرين الذهنية، وهذا يعني أن الأطفال يستطيعون المحاكاة مثلا: ماما تدعي أن (الدمية طفل) وإذا ربط التظاهر بتمثيل محتوى الحالة الذهنية للآخرين، فإن نفس مناطق نشاط نظرية العقل يجب أن تكون نشيطة للألعاب التخيلية، والأبحاث في علم الأعصاب التي محورها خضوع الدماغ لعملية التخيل ربما يساعد في حل تصور الحالة الذهنية للآخرين، إذا كان فهم اللعب التخيلي كنوع خاص من السلوك، فإن مناطق الربط في اللعب التخيلي ربما تتوافق مع مناطق الربط في أحداث التمثيل الذهني ولكن لا تقع في وقت واحد، وزيادة على ذلك لا يستطيع الصغار دائماً فهم دور الحالات الذهنية في التخيل، ويوجد إفتراض بأن الأطفال يعتبرون التخيل نوع خاص من عمليات التعرف، وحتى الآن لم تجرى دراسات في علم الأعصاب تشرح هذه الفلسفة، لذلك سيبقى باب النقاش مفتوحاً.

رابعاً: التصرف على أساس حالات الآخرين الذهنية

Acting Based on Others' Mental States

في عمر ما بين 2 - 3 سنوات، يطرأ تطور حقيقي على الأطفال إذ يبدأون بالفهم الواضح للملكية بعض الأشياء التخيلية كأنها مقابلة لأشياء مادية، وعلى ما يبدو فإن فهمهم أن الحالة الذهنية مثل الرغبة والمعرفة حالة ذاتية، وأنها غير خاضعة للملاحظة المباشرة، وبإمكانها تغيير أو عدم تغيير استقلالية الواقع، ويشير المؤلفان في هذا المضمار بأنه هذا الفهم يسمي الذهنية Mentalism للدلالة على فهم الملكيات في الأشياء الذهنية.

خامساً: المعرفة الضمنية

ويقصد بها خروج الطفل بفهم ما لموضوع يعرض أمامه أو لشواهد ومظاهر يقتبس منها مؤشرات ضمنية تضاف إلى عملياته المعرفية، كأنها ناتج من مدخلات تم بلورتها في الحالة الذهنية للطفل، حيث أشار ويلمان (Wellman. 1990). ان الأطفال في عمر3 سنوات يبدأون المعرفة الضمنية الواضحة لمحتوى الحالات الذهنية عند الآخرين، مع أن المعرفة قد تكون غير واضحة، فقد تأخذ شكل إيماءات أو مؤشرات يفهم منها ضمناً نوايا ومقاصد الآخر، ويظهر الأطفال فهم ضمني لطبيعة المعرفة والاعتقاد المتغيرة قبل أن يتمكنوا من الكلام عنها أو فهمها بشكل محدد.

ويجدر الإشارة إلى أن المعرفة الضمنية كما يرى المؤلفان يمكن مناقشتها على أساس " علم النفس العقائدي وعلم نفس الحاجة "، وهذان الأساسان ينطلقان من العصب الاجتماعي وجذور للبيئة المحيطة وطبيعتها، والمنطلق الأخر هو الرغبة والتعبير عن المفاهيم السائدة في الحياة المحيطة، والرغبة عند الأطفال تبدأ في حوالي عمر الثانية، فهم بطبيعة الحال يستخدمون اللغة للتعبير عن رغباتهم مثل (هي تحب) وبذلك يبدو أنهم قد فهموا أمزجة الناس وعواطفهم تجاه أشياء متعددة تنبأ عما سيفعلون ذلك.

أن فهم الرغبة ربما يكون مؤشر لتطور استنتاج الأهداف والمقاصد في هذا العمر، حيث يستطيع الأطفال أيضاً إدراك التباين بين الناس وبالتالي التباين في

رغباتهم، وفي هذا إشارة إلى أن القدرة على فهم الرغبات المتنوعة تبدأ بالظهور في عمر 18 ـ 24 شهر، ما يحبه الطفل وما يريده وما يرغبه عبارة عن حالات ذهنية خاصة ولكنها متغيرة، هذه الخطوة التطورية ما هي إلا المحطة الأولى التي تبرز الذهنية Mentalism عند الأطفال، والفهم للشيء عبارة عن حالة ذهنية فريدة من نوعها فالعالم الداخلي أكبر بعشرات المرات من العالم الخارجي.

سادساً: الاعتقاد والمعرفة Knowledge and Belief

يظهر الأطفال فهم ضمني لطبيعة المعرفة والاعتقادات التي يتمثلوها قبل أن يتمكنوا من التعبير عنها أو فهمها بشكل محدد، فالمعرفة عملية تراكمية قابلة للتغيير، ولفحص الاعتقاد الخاطئ عند الأطفال هو مفتاح الاختبار لنظرية العقل وظهور الفهم للاعتقاد الخاطئ قد يكون إما ضمني أو صريح، وتوجد قاعدتان أساسيتان لفهم الاعتقاد الخاطئ عند الأطفال:

- القاعدة الأولى مهمات تغيير الموقع.
- القاعدة الثانية مهمات محتويات غير متوقعة.

في مهمة تغيير الموقع فإن المفحوص يخبر بقصة قصيرة (تكون هذه القصة محصورة أو ممثلة بدمى)، بحيث تصنع الشخصية (أ) هدف في الموقع رقم **1** ومن ثم تذهب خارج الغرفة، بينما الشخصية (ب) تحرك الهدف في الموقع **2** بينما (أ) لا تستطيع رؤيتها، ومن ثم يسأل الموضوع عن الشخصية (أ) من أين ستبحث عن الهدف، في الموقع **1** أو **2**. يستطيع الأطفال اجتياز هذا الفحص في عمر الرابعة، ولكنه من النادر أن يجتازه طفل الثلاث سنوات،ومع ذلك فإن القاعدة الثانية وهي مهمات محتويات غير متوقعة يستطيع اجتيازها إبن الثلاث سنوات، إذ استخدم كل من كيلر وغرينفيلد وفولجاني وماينرد **(Keller, Greenfield, Fuligni & Maynard,2003)**.

اختبار بارع لتوضيح تلك النقطة، حيث يخبر المفحوص أن هناك طفل كان سيتزحلق على واحدة من زحلوقتين، وأنه كان يفترض بالطفل وضع حصيرة ليتمكن ذلك الشخص من الوصول بأمان لأسفل الزحلوقة وبالتالي يستطيع الطفل اللعب بأمان.

الفكرة هنا أن الموقف عولج بمهارة عالية وذلك أن الشخص الذي سيتزحلق أصبح لديه اعتقاد راسخ عن الزحلوقة الأكثر أماناً وهي تلك التي أسفلها حصيرة، ولكن في أحيان أخرى قد يتكون لديه اعتقاد خاطئ وبالتالي يستخدم الزحلوقة الخطيرة، المهمة كانت إدارية إذ على الأطفال التصرف بسرعة، إذ لا وقت للتمهل والاختيار، في عمر **36** شهر، يكون من المتوقع أن يضع الطفل الحصيرة تحت الزحلوقة الصحيحة، ويظهر ذلك قدرة ضمنية على التأثير بحالة الاعتقاد لدى الشخص الآخر، سواء كان صحيح أم خاطئ، نفس الأطفال أخفقوا في مهمة الاعتقاد الخاطئ المعيارية التي تسأل عن خيار صريح الذي يحدد الزحلوقة التي سوف يستخدمها الشخص.

المحاكاة البعدية:

على الرغم من أن طفل الثلاث سنوات قادر على إظهار الأثر الضمني لحالات اعتقاد الآخرين، إلا أنه لا يعني أنه يفهم طبيعة المحاكاة، للاعتقادات، والمعرفة، والاعتقاد يعزى إلى مدى ما يعرف بحالات الفرد الذهنية المعرفية.

فالمحاكاة البعدية تمكن الأطفال من الاجتياز الصريح لمهمات الاعتقاد الخاطئ، حيث يستطيع الطفل فهم أن الاعتقادات تعزى إلى رؤيته عن محيطه، هذه الرؤيا تقدم بوضوح المحتويات لتلك الاعتقادات، وبذلك تقدم وبتبيان تلك الاعتقادات التي قد تكون خطأ.

إن اجتياز مهمة الاعتقاد الخاطئة الصريحة دليل واضح لنظرية العقل، ويستطيع علم نفس النمو أن يكشف عن أسس ومكونات نظرية العقل، وهذا العلم يمهد الطريق لعلم الأعصاب للوصول إلى سبر أغوار أنظمة الدماغ المرتبطة بكل مكون، ويعطي استفساراً عن تطور نظرية العقل عند البشر.

وجد كل من بارت وبراينت (**part&Bryant ,1990**) أن الطفل ذو الاربعين شهر قادر على اجتياز فحص ما يسمى "النظر يقود إلى المعرفة" في حين أن الأطفال عموماً لا يستطيعون اجتياز مهمات الاعتقاد الخاطئ، أظهروا للأطفال صورتين، واحدة لفتاة تنظر في صندوق، والأخرى فتاة تلمس الصندوق ولكنها تنظر بعيداً، ثم سألوا عن الفتاة التي عرفت ما في الصندوق، هل هي الفتاة الأولى أم الثانية؟ هذه المهمة لا

تتطلب تقرير صريح عن محتويات حالة الفتاة الذهنية، وبذلك فإن هذه المهمة أكثر ضمنية من مهمات الاعتقاد الخاطئ، وبالتالي فإن الفهم الضمني لحقيقة أن المعرفة قد تتغير باستقلالية عن الواقع، وأن مثل هذه التغيرات متصلة بالإدراك الحسي، وهو يظهر في حوالي عمر الثالثة.

نظرية العقل والمحاكاة البعدية:

Theory of Mind & Meta Representation

على الرغم من أن الطفل في عمر الثلاث سنوات قادر على إظهار الأثر الضمني لحالات اعتقاد الآخرين، إلا أنه لا يعني بفهم طبيعة المحاكاة للاعتقادات، وهذا ينطبق أيضاً على القرود، وتعزى عملية الفهم إلى مدى ما يعرف عن الحالات الذهنية.

الذهنية **Mentalism**: لا تعني بالتحديد فهماً للمحاكاة، ولكن الخطوة الجديدة في تطور نظرية العقل لا بد أن تضم المحاكاة البعدية (**Baron- Cohen,1995**).

إنها المحاكاة البعدية التي تمكن الأطفال من الاجتياز الصريح لمهمات الاعتقاد الخاطئ وهي التي يفتقد إليها القرود، يستطيع الطفل الآن فهم أن الاعتقادات تعزى إلى التصورات عن العالم، هذه التصورات تقدم بوضوح المحتويات لتلك الاعتقادات، وبذلك تقدم وبصراحة تلك الاعتقادات التي قد تكون خطأ، واجتياز مهمة الاعتقاد الخاطئ مؤشر لنظرية العقل (**Dennett 1987**).

هناك الكثير من مهمات الإدراك التي تستخدم المحاكاة البعدية مثل:

- اللغة التعبيرية.
- الذات الإبداعية.
- الذاكرة المترابطة.
- التخطيط المستقبلي.
- الذاكرة اللاحقة.
- الأفكار غير العقلانية.

قد تعد المحاكاة البعدية كقدرة إدراكية عامة، وليست محددة بالإدراك الاجتماعي، التي ترتبط مع الذهنية لتنتج ما يسمى بنظرية العقل، ولا بد من الإشارة إلى أن هناك دليل من التخيلات العصبية، والدراسات المرضية حيث أن فهم الاعتقادات قد ينفصل عن المحاكاة البعدية والمسببات غير الواقعية الدالة على نظرية العقل.



شكل رقم (1/1)

يبين التفاعل الذي ينتج نظرية العقل

وأعطت ديفيليرز (**Dvilliers,2000**) مثال على المحاكاة البعدية حيث شرحت أن التطور في اللغة التعبيرية ممكن بتنمية المهارات على تكون جمل إنشائية وذلك عن طريق تمارين متنوعة تسعى إلى بلورة القدرة الكلامية من خلال الجلسات التدريبية، التي تدعم قاعدة التمثيل التي تحتاج لوضوح في تقديم الاعتقاد والمعرفة.

إن قدرة المحاكاة البعدية تتطلب استخدام وفهم إستكمال الجمل ـ أي إتمام الجمل لتكون جمل مفيدة ـ وهذه أمور تخضع للملاحظة المباشرة، والمتطلبات التي لا تخضع للملاحظة المباشرة، مثل الرغبة والمعرفة، فهما حالة ذاتية للدلالة على فهم الملكيات في الأشياء الذهنية، وهذا تعبير عن الذهنية، في فهم العلاقة بين حالات الذهن والواقع، والقدرة على استخدام وفهم جمل التورية.

أن قدرة المحاكاة البعدية قد تكون ضرورية للأطفال قبل أن يستطيعوا إجتياز الفحص على مهمات الاعتقاد الخاطئ، ونظرية العقل تعتمد على كفاءة المحاكاة البعدية والتي هي أساس من أسس اللغة التعبيرية التي تنسجم مع نتائج القدرات الإدراكية للفرد، كما أن القرود أظهرت أيضا افتقارها للذاكرة الإدراكية الحسية أو التخطيط للمستقبل، أو أي قدرات تدل على إمتلاكها للمحاكاة البعدية، وبذلك فإن المحاكاة قدرة خاصة يتفرد بها البشر.

إن اتحاد قدرات الفهم الضمني للطبيعة المتغيرة للحالات الذهنية والقدرة على أداء المحاكاة البعدية ينتج الحالات الذهنية الدالة على نظرية العقل، فيما يلي ستتم طرح بعض الأبحاث في ميدان علم الأعصاب لدراسة المؤشرات الدالة على نظرية العقل، وتفسير النتائج المستخلصة في ضوء فهم الحالة الذهنية الضمني والمحاكاة البعدية.

أبحاث علم الأعصاب في نظرية العقل Neuroscience Research on ToM:

لقد بدأت دراسات علم الأعصاب لإستكشاف المؤشرات الدالة عن نظرية العقل في العقدين الآخرين، وذلك بسبب التأخر في ظهور طريقة منهجية لدراسة علم النفس النمو وعلم النفس الفارقي، إن بحث علم الأعصاب في نظرية العقل لم يعمل على الذاكرة، أو متطلبات إعاقة المهمات، أو أي وظائف تنفيذية أخرى، ولم يعمل كتعريف واضح لأي من أنواع الحالات الذهنية مثل (القصد، الاعتقاد والرغبة) التي ربطت بمهمات متعددة.

لب البحث في هذا المجال عبارة عن إدعاءات متعددة بأن نظرية العقل ربما تكون قد عوملت في مناطق خاصة مؤقتة أو قطب خلية مؤقت، أو اللوزة، أو نقطة اتصال جزئية مؤقتة (Temporal partial Junction) (TPJ) أو قشرة الدماغ الأمامية المتوسطة، أو محيط قشرة الدماغ الأمامية، بالإضافة أو قطب الخلية الأمامي، بتلك الأشياء تخيل أمامك لوحة ملونة لما في نظرية العقل من تعقيد والقدرات الإدراكية التي تسهم هذه النظرية بأداء مهماتها بنجاح، وبذكر تطورات نظرية العقل بعد عمر الرابعة، فليس من المعقول أن أساس الدماغ المرتكز على نظرية العقل قد يحدد من جديد بل العكس. إن ما يطرأ على مناطق الدماغ من تغيرات متعددة يعد مهم للنظرية، إذ أن هذه المناطق قد تخدم الأشكال المختلفة لنظرية العقل.

إذا قمنا بمراجعة مكونات نظرية العقل، فإن هناك أربع أسئلة رئيسة بحاجة للإجابة قبل الحصول على إجابات واضحة عن نظرية العقل في الدماغ.

1- هل يخفق المفحوص في مهمات نظرية العقل بسبب عدم تحديد المهمة؟

- هل أظهر أي مفحوص أي عجز على مهمة النظرية ما عدا المهمة المسيطرة التي تتطلب نفس الوظيفة التنفيذية أو تتطلب قدرة استيعاب؟.
- وهل تغيير المهمة لإنقاص المتطلبات التنفيذية أو الاستيعابية تصلح من أداء المفحوص؟

2- هل نظرية العقل والوظيفة التنفيذية مستقلتين؟

- وهل عجز المفحوص النظرية مرتبطة تبادليا بمعايير العجز المجهزة في المناطق ذات الصلة بوظيفة التنفيذ: سيطرة العائق، ذاكرة العمل؟
- وهل هناك مفحوصون يقدمون أداء راقي متصل بمعايير الوظيفة التنفيذية بينما كانوا ضعفاء في نظرية العقل؟
- وهل هناك مفحوصون عاجزون في الوظيفة التنفيذية واستطاعوا التصرف جيداً في مهمات نظرية العقل التي تحجم المتطلبات التنفيذية؟

3- هل استنتاج معتقد يتطلب أنظمة دماغ مختلفة كما في استنتاج الحالات الذهنية الأخرى، على سبيل المثال كالرغبة أو القصد، أو نفس مناطق الدماغ المشتركة؟

- وهل هناك مفحوصون أدائهم ضعيف بالنسبة للمعايير المسجلة صراحة للمحاكاة البعدية للاعتقاد بينما ما تزال قدرتهم على أداء المهمات جيدا مقاسة بمدى فهم الرغبة أو القصد أو العكس بالعكس؟

4- هل المحاكاة البعدية والإظهار أشكال منفصلة لنظرية العقل؟

- وهل هناك مفحوصون أدائهم ضعيف بالنسبة لمعايير نظرية العقل بينما ما تزال قدرتهم الأدائية جيدة في مهمات أخرى للمحاكاة البعدية والإظهار، مثل الاستيعاب لجمل التورية، وإجتياز الفحص الذي يهدف لقياس ظهور الخداع؟

كل هذه الأسئلة لم يقدم علم الأعصاب إجابات مفصلة لها، فكل من الأسئلة التي وردت يمكن أن تعنون كاستخدام للخيال العصبي، وهذا العلم يبحث عن العموميات والاختلافات في مناطق نشطة بأنواع مختلفة من المهام.

وسنركز على جهود عدد من الباحثين الذين قاموا بأجراء دراسات على مجموعة من المفحوصين في محاولة للإجابة عن الأسئلة الأربعة السابقة.

بخصوص السؤالين الأول والثاني فقد أجريت دراسات قام بها كل من **(Snowden et al,2001; Stuss et al,2001; stone, at al,2000; Samson et al, 2004; Happe, et al, 2001;Gregory et al, 1998; Stone Baron-Cohen & Kinght,1998; Happe et al,2001; Gregory et al, 2002)** تؤكد على أن العلم يتكون من أدلة بحث متوافقة مع دليل افتراضي واحد ومتعارضة مع خيارات افتراضية أخرى، فإذا كان مفحوص لديه مشكلة في الجهاز العصبي يجعله يخفق في مهام نظرية العقل فإن الافتراض الذي يبرر هذا الخطأ بسبب متطلبات المهمة التي لا يمكن أن يؤديها مع متطلبات نظرية العقل، مثل ضبط الإعاقة أوالسيطرة عليها، أو الذاكرة العاملة، والطريقة الصحيحة لاختبار نظرية العقل في المفحوصين هي ضبط المتغيرات الدخيلة لتكون قادرة على التحكم بالفروض البحثية، وهناك طريقة واحدة لضبط متطلبات المهمة وهي التنوع في المتطلبات غير المتعلقة بالنظرية لملاحظة ما إذا كانت تؤدي إلى اختلاف في الأداءات، عند المفحوصين المصابين في قشرة الدماغ الظهرية الجانبية اليمنى (Dorsolateral Frontal Corterx) (DFC)

ففي دراسة ستون وزملائه **(stone et al, 2003)** على مجموعة من المفحوصين عند احتفاظهم بأجزاء من القصة في ذاكرة العقل (التي برمجت كمعيار لمهمة الاعتقاد الخاطئ)، توصلوا الى وجود فروق دالة إحصائياً بين المفحوصين المصابين في قشرة الدماغ الظهرية الجانبية اليمنى، والمفحوصين المصابين في قشرة الدماغ الظهرية الجانبية اليسرى، وقد توصلت النتائج الى ان الفئة الثانية غالبا ما يخطئون في مهمة الاعتقاد الخاطئ بنسبة (**66**٪). ومع ذلك عندما نقوم بزيادة حمل الذاكرة العاملة فإن الأداء يصل الى الحد الأقصى على مثل هذه المهمات بنسبة (**98**٪)، وذلك يظهر أن

قدرات المحاكاة البعدية لنظرية العقل لديهم قد اكتملت. من الواضح أن المفحوصين قد يخفقون في أداء مهمة الاعتقاد الخاطئ بسبب متطلبات المهام غير المتعلقة بنظرية العقل.

في حين وجد ستوز و زملائه (Stuss et al, 2001) إن المفحوصين المصابين في عظم الجبهة، من المهم جدا وضع مجموعة من المحددات لتنظيم العلاقة المتبادلة المباشرة بين كل من معايير الوظيفة التنفيذية وأداء نظرية العقل، كما وجد أن المفحوصين المصابين بالحجاج المتوسط الأيمن (مرض يصيب حجاج العين) أو أضرار في الجبهة كانوا ضعفاء في مهمات قيست بمعيار حسي إدراكي وخادع، لكن مهماتهم ذات صفة قوية بالنسبة الذاكرة العاملة ومتطلبات الإعاقة، ولكن عليهم أن يؤثروا في سير الأحداث المرتبطة بهم كونها واقعة عليهم، لا يوجد هناك مهمات ضبط مع نفس المتطلبات وبالتالي لا يوجد مكون لنظرية العقل، لأن أولئك المفحوصين المصابين كانوا ضعفاء في بعض معايير الوظيفة التنفيذية (EF) (Executive Function) بشكل واضح، فإنه من الصعوبة بمكان تفسير عجز المفحوصين المصابين كانعكاس حقيقي للعجز في نظرية العقل وخصوصا مع عدم وجود علاقة متبادلة بين أداء النظرية ومعايير(EF) الوظيفة التنفيذية بشكل واضح وموثق.

أقر سنودين وآخرون (Snowden et al, 2003) بأن المفحوصين المصابين بالجنون الجبهي الصدعي (الذين يعانون من تهتك محيط قشرة الدماغ الأمامية (OFC) (Orbito Frontal Cortex) كانوا ضعفاء في عمل استنتاجات للنظرية التي تسجل عن طريق تحديق العين، في الفحص المعياري حيث المفحوصين المصابين يقومون باستنتاج ما يريده شخص آخر من التحديق المباشر لعينه، (أي قطعة يريدها فلان؟) سيجيب المفحوصين المصابين باستخدام اسم الشيء الذي يرغبون به أنفسهم وليس ما يحدث إليه الآخرين بسبب إخفاقهم في النظرية، هؤلاء المفحوصين المصابين كانوا أيضاً ضعفاء في معايير الوظيفة التنفيذية بالرغم أيضا من عدم وجود روابط مباشرة بين معايير الوظيفة التنفيذية ومهام النظرية (EF).

وأوضح سامسون وآخرون (Samson et al.2004) ما توصلت إليه الأبحاث على المفحوصين المصابين بالجبهة الذين يستطيعون التعلم باستخدام إستراتيجية التعلم البصري حيث عرض عليهم مجموعات من الشرائط تحتوي على المهام المصورة للاعتقاد الخاطئ مع اتصال جزئي مؤقت (TPJ) في مهمات الضبط الإدراكي، والذاكرة ومتطلبات الإعاقة، وأشارت النتائج إلى أن المفحوصين المصابين بالاتصال الجزئي المؤقت كانوا ضعفاء في الأداء على مهمات الاعتقاد الخاطئ.

وتوصل كل من (Gregory et al,2002; Happe, et al,2001; Ston,Baron-Cohen & Kinght,1998) بدراسات هدفت إلى قياس اللغة التعبيرية والذات الإبداعية والذاكرة المترابطة.

حيث طلب من المفحوصين عن طريق استخدام أنواع مختلفة من مهمات نظرية العقل، فقد عرض عليهم رسوم متحركة، كما عرض عليهم قصص تحتاج للفهم، حيث تناولت هذه القصص: الرغبة، العاطفة، الاعتقاد، الخداع، الكذب بهدف (كذبة بيضاء)، زلة اجتماعية (مهمات قصص غريبة) (مهمة إدراك الزلة الاجتماعية)، وطلب منهم: تفسير لهذه الرسوم، وضع عناوين للقصص، اختيار نهايات لبعض القصص، بناء قصص مماثلة للقصص المعروضة عليهم، وإعادة سرد بعض القصص، استكمال بعض القصص.

وجد هابي وزملاؤه (Happe et al,2001) عند فحص المصابين الذين استأصلوا القشرة الدماغية الأمامية عجز أسئلة النظرية في هذه المهمات في المفحوصين (faux pas Recognition Task)، عند استخدام مهمات النظرية في غير الاعتقاد الخاطئ، مع ضرورة النظر إلى العلاقة مع (EF) الوظيفة التنفيذية، وتبين أن مريض القشرة الدماغية الأمامية لديه عجز في نواحي متعددة في (EF) الوظيفة التنفيذية، خصوصاً في مهمات الإعاقة والذاكرة العاملة، لذلك بقي هناك استفسار على سبب إخفاق ذلك المفحوص في مهمات النظرية.

كما وجد (Stone,Baron-Chohen & Knight,1998; Gregory, et al,2002) عجز في مهمة الزلة الاجتماعية لدى مريضين مصابين بأضرار اللوزة الثنائي.

وبين جريجوري وآخرون (Gregory et al, 2002) أنه لا يوجد علاقة متبادلة بين الأداء في مهام زلة اللسان وبعض مقاييس الوظيفة التنفيذية، بينما وجدت علاقة بين الأخطاء في استخدام المواقف التي تحتوي مظاهر خبث أو لئم، وأداء مهام زلة اللسان، عند فحص المصابين الذين استأصلوا القشرة الدماغية الأمامية، وهذه العلاقة المتبادلة، ربما يقودها ثنائي من المرضى الذين أخطاؤهم في مهمة الزلة الاجتماعية، هذه العلاقة المتبادلة ربما يقودها ثنائي من المرضى الذين أخطاؤهم في مهمة الزلة الاجتماعية كانت عديدة، بحث أنهم احتفظوا بنفس الإجابات وبنفس العبارات، أحد المرضى المصاب بثنائي ولكن أصيب أولا بتهتك باللوزة اليسرى

في دارسة ستون (Stone et al,2003)، على المصابين الذين استأصلوا القشرة الدماغية الأمامية، تبين وجود عجز في الوظيفة التنفيذية (EF) كما تبين وجود علاقة سالبة بين مهام الوظيفة التنفيذية (EF) وإدراك المقاصد.

وفي دراسة أخرى لستون (Stone et al,2002) على المصابين في محيط القشرة الدماغية الأمامية (OFC)، وتهتك اللوزة المؤقت، تبين وجود ضعف في الأداء على المهمات المتعددة للنظرية، ولا توجد عيوب دالة في الوظيفة التنفيذية، كما تبين وجود ضعف في المصابين في القدرة على إدراك الآخر، كما تبين أن الأداء يصل إلى الدرجة المقبولة سواء متطلبات المهمة التنفيذية وغير التنفيذية في ظل وجود محددات وضوابط.

وأشار كل من ليومسدين وبلير (Lumsden & Blair,2001) في دراسة المصابين بتهتك اللوزة اليسرى في منذ الطفولة، لفحص المؤشرات الدالة على نظرية العقل حيث تبين:

- أن لديهم نقاط عالية في مهمات الوظيفة التنفيذية

- لكن تبين أن لديهم ضعف كبير في فحوصات النظرية المختلفة، بما فيها مهمات الاعتقاد الخاطئ.

في دارسة ستون (Stone,2003) عن المصابين بتهتك اللوزتين في عمر الشباب، تم تقسيمهم إلى مجموعتين الأولى أصيبت بالتهتك في أحدى اللوزتين، والثانية أصيبت بمرض اللوزة ومحيط قشرة الدماغ الأمامية، تبين وجود ضعف في مهمة إعادة إدراك مهام زلة اللسان ومعرفة لغة العيون، وعدم وجود ضعف في الوظيفة التنفيذية لدى أفراد المجموعة الأولى، أما في المجموعة الثانية تبين وجود عجز في الوظيفة التنفيذية، كما تبين عدم وجود ارتباط بين الأداء على المهمات والوظيفة التنفيذية.

وللإجابة عن السؤال الثالث والذي نصه هل استنتاج معتقد يتطلب أنظمة دماغ مختلفة كما في استنتاج الحالات الذهنية الأخرى، على سبيل المثال كالرغبة أو القصد، أو نفس مناطق الدماغ المشتركة؟ وهل هناك مفحوصون أدائهم ضعيف بالنسبة للمعايير المسجلة صراحة للمحاكاة البعدية للاعتقاد بينما ما تزال قدرتهم على أداء المهمات جيدا مقاسة بمدى فهم الرغبة أو القصد أو العكس بالعكس؟

الكثير من أبحاث النظرية في علم الأعصاب استخدمت مهمات تقيس أنواع متعددة من الاستنتاجات بما فيها الاستنتاجات المعرفية عن الاعتقاد، أو الرغبة أو القصد، إسناد المقاصد هو حجر الأساس لنظرية العقل، وهو الشيء الذي يعجز عن عمله الأطفال الصغار والقرود الكبار، إسناد الرغبات يعتمد على الذهنية، لكن لا يتطلب محاكاة بعدية، ولذلك من المهم محاولة استشارة كل قدرة على حدة لمعرفة ما إذا كانت هذه القدرات تستعمل في نفس الأساس العصبي، أو إذا ما كانت أنواع مختلفة للإستنتاجات الذهنية معتمدة على مناطق مختلفة من الدماغ.

نستطيع إجابة هذه الأسئلة إذا استخدمنا طرق منهجية عديدة، ففي دراسة جيرجوري (2002) على العديد من مرضى جنون الجبهة المؤقت الذين قد يفصلهم التهتك إلى ما وراء (OFC) تهتك محيط قشرة الدماغ الأمامية، تبين وجود صعوبات في مهمات الاعتقاد الخاطئ.

وهذا يدعم الفكرة القائلة بأن تهتك قشرة الدماغ الأمامية المحيطة (OFC) غير مرتبطة بأي نوع من المحاكاة البعدية لاستنتاج نظرية العقل.

ففي دراسة ستون (stone et al, 1998)، على مفحوصون مصابون بتهتك قشرة الدماغ الأمامية المحيطة (OFC) ومرضى جنون الجبهة المؤقت الذي اختبروا في مهمة تحديد الحالة الذهنية التي هدفت إلى قياس القدرة على جعل استنتاجات الحالة الذهنية مرتبة على ثلاث مستويات:

المستوى الأول: حيث احتوى جملة من المواقف يتطلب فيها إصدار أحكام بعضها حقيقي والآخر مزيف المرتبطة باستنتاجات ذهنية وحالات السيطرة عن أحداث القصص مثل الجواسيس، الاختلاس أو عن أعمال متطرفة ثم سئلوا بعدها بإصدار أحكام حقيقية وأخرى مزيفة.

المستوى الثاني: خصص للرغبة والمشاعر حيث كانت الشخصيات محبة أو راغبة (المرتبة الثانية) مثل " محمد يميل لهدى" أو " يحب الأطفال حلوى العيد".

المستوى الثالث: تم تخصيصه لحالات الاعتقاد التي تتطلب مستو عال من الإظهار، مثال" اعتقد علي أن محمد يعتقد أن هدى، اعتقد أن فلان...." حالات الضبط كانت متصلة مع صعوبة القواعد "في اللغة"، وأن لديها مستويات متعادلة مع ظروف التورية، في حال أن كل حالة من الحالة الذهنية وحالات الضبط كانت مركبة بحيث تكون كل المستويات للتورية القواعدية معربة لتحصل على الإجابة الصحيحة، عندها لا يستطيع المفحوص الخروج باختيار صحيح مبنى على شبه جملة واحدة.

تبين:

- وجود ضعف في مهمة إعادة الوعي لزلة اللسان بالنسبة للمجموعة الأولى (OFC).
- بلوغ الأداء إلى أقصى حد في مهمات الاعتقاد الخاطئ للمجموعة الأولى (OFC).
- تبين وجود صعوبات في مهمات الاعتقاد الخاطئ للمجموعة الثانية.

- أداء المصابين (OFC) وأداء الضبط متساويين في هذه المهمة وإجاباتهم متفوقة على كل الأسئلة.
- كل المجموعتين ارتكبت المزيد من الأخطاء في حالة من حالات المستويين الثاني والثالث.
- الحالات اللغوية غير المتعلقة بنظرية العقل، لم يبدي مرضى (OFC) أي نوع عجز فيها.

استخدام كل من ويلمان، ليو (**Wellman & Liu, 2004**) مهمة الاعتقاد الخاطئ مع القليل من تجارب خدع الاعتقاد الحقيقي، ومراقبة عمليات الدماغ من خلال التخطيط والصور الطبقية وإجراء الرنين المغناطسي، وتحليل ما يظهر في ظهر أو وسط قشرة الدماغ الأمامية، ومتابعة الشحنات الكهربائية وما يمكن أن تؤديه من تأثيرات على قشرة الدماغ الأمامية المحيطة (OFC) Orbito Frontal Cortex، قد يكون من المهم رؤية النتائج في حالات الاعتقاد الخاطئ والحقيقي منفصلين، وذلك للتحكم قدر المستطاع بالنتائج الفردية من متطلب الإعاقة عندما تكون الإجابة عن المعتقد الخاطئ، قد تحتاج أيضا أبحاث مستقبلية مع تكنولوجيا مثل تخطيط الدماغ MEG.

وقد يكون من الواجب أن تكون تلك القشرة نشطة في حالة الاعتقادين الخاطئ والحقيقي، إذ أنها ليست بالنشاط في الاعتقاد الحقيقي كما في الاعتقاد الخاطئ، وفي هذا السياق استخدم ليومسدين وبلير (**lumsden & blair, 2001**) مهمات الاعتقاد الخاطئ ونفس المهمات استخدمها هاب (**Happe,2001**) مع المفحوصين المصابين بتهتك اللوزة، إذ أنهم أخفقوا في جميع هذه المهام، وعند استخدام مهمات الاعتقاد الحقيقي والرغبة فقد اجتازوا كل المهام التي تعرضوا إليها

وقرر سامسون وزملاؤه (**Samson et al,2004**) النتائج المستخلصة من تغيير مهمات الاعتقاد الخاطئ، على عينة مصابة في قشرة الدماغ الأمامية المتوسطة حيث توجد نقطة الاتصال الجزئي المؤقتة (TPJ) (Temporal Parietal Junction) لا يمكن تفسيرها لعدم توفر المعلومات عن المصابين.

في حين يذكر هاب وزملائه (Happe et al,2001) أنه من الصعب تماما الفصل بين الاعتقاد والرغبة عند كل من المفحوص و النتائج المستخلصة من الأدوات التي تقيس الخيال، والتي تباينت فيما بين القصص والرسوم المتحركة، حيث تم تحليل النتائج للقصص في مهمة القصص الغريبة والرسوم المتحركة التي تخمن إسناد الاعتقاد مقارنة بفهم الرغبة لذلك فإنه غير واضح ما إذا كانت قشرة الدماغ الأمامية المتوسطة مرتبطة بالاعتقاد أو الرغبة أو كلاهما، ربما كانت أن OFC معتقدات إدراكية متوسطة عن الأحداث المقصودة، وقياس الاعتقاد يعتبر OFC الجزء الأكبر في التطور للفصوص الأمامية وقد يتماشى ذلك مع الإدراكات للسلوك القصدي أكثر من احتسابه كمحاكاة بعدية لاستنتاجات الحالة الذهنية.

أقر كل من ساكسي وكانويشر (Saxe & Kanwisher,2003) أن قشرة الدماغ الأمامية المتوسطة حيث توجد نقطة الاتصال الجزئي المؤقتة (TPJ) أكثر نشاط خلال القصص التي تتطلب استنتاجات للرغبة أكثر من الاستنتاجات المادية.

كما لاحظ كورباليس (Corballis.2003) أن نقطة الاتصال الجزئي المؤقت أكثر نشاطا للاعتقاد من الاستنتاجات والرغبة، ولكن أيضا أدوات قياس الرغبة ربما فيها أشياء يعزى إليها الاعتقاد المستنبط، ويعتقد كورباليس انه من الأهمية بمكان تبيان النتائج عن الرغبة والاعتقاد كل على حده حتى يمكن التفسير الصحيح، وفي قياس الخيال استخدام مهمات قادرة على تخمين واضح ومنفصل عن الرغبة والاعتقاد.

وتوجد في عمليات الدماغ مناطق نشطة يمكن تحديدها من خلال القياسات التي تجرى على مهمات الاعتقاد، وقد تؤدي هذه القياسات إلى دلائل واضحة لفهم الرغبة، وهذا يعد بمثابة نقطة لهذه المناطق كونها ترتبط في الذهنية.

السؤال (4): هل المحاكاة البعدية و الظهور أشكال منفصلة لنظرية العقل؟

وهل هناك مفحوصين أدائهم ضعيف بالنسبة لمعايير نظرية العقل بينما ما تزال قدرتهم الأدائية جيدة في مهمات أخرى للمحاكاة البعدية والإظهار، مثل الاستيعاب لجمل التورية، وإجتياز الفحص الذي يهدف لقياس ظهور الخداع؟

أن فهم طبيعة الأشياء الذهنية، تعد منفصلة عن المحاكاة البعدية والظهور إذ تتطلب عمل مهمات اعتقاد خاطئ، لم ينظر كل من ساكسي وكانويشر (Saxe & Kanwisher, 2003) بشكل منفصل للنظرية والمحاكاة البعدية في بعض المهمات مثل مهمة الصورة الخاطئة حيث تتطلب التفريق بين الصورة الفوتوغرافية الحقيقية والصورة الفوتوغرافية المقلدة، وهنا قد يحدث تغير في الحالة الواقعية بعد التقاط الصورة، فالمحاكاة بعدية تتطلب تقديم الواقع الحقيقي للصورة الفوتوغرافية، والذهنية تتعامل مع الصورة الفوتوغرافية المقلدة.

مع تقدير أهمية القشرة الدماغ الأمامية المتوسطة حيث توجد نقطة الاتصال الجزئي المؤقتة (TPJ)، فإن بعض الأبحاث مميزتها عن المناطق المرتبطة في اللغة، وبعض الأجزاء من الدماغ قريبة جداً من أجزاء القشرة الدماغ الأمامية المتوسطة حيث توجد نقطة الاتصال الجزئي المؤقتة (TPJ) نشطة في أثناء مهمات القواعد اللغوية التي تتطلب عمليات الإظهار والإخفاء والتعامل مع المواقف التي تحتم استخدام التورية

واتفق كل من كوك وكابلان (cooke et al,2001 ;Caplan et al, 2002) على أن عمليات الدماغ ليست متكاملة كليا مع مناطق TPJ ، لكن بعض القياسات المباشرة قد تعطي نتائج ذات مؤشرات في حالة استخدام الأدوات الدالة على مهمة تحديد الحالة الذهنية والذي استخدم مع المفحوصين المصابين بتهتك محيط قشرة الدماغ الأمامية OFC وقد أجريت دراسات مقارنة على عينات متباينة بهدف قياس التورية والإظهار، في المواقف النظرية وغير النظرية.

- حيث تبين وجود إرتباط بين مناطق الدماغ وإظهار الاعتقاد بشقيه.
- كما اتضح عدم تغطية الانفعالات بين الظهور والذهنية في استنتاجات النظرية.
- والمحصلة النهائية لهذه الدراسات بينت أن TPJ مرتبطة في الذهنية أكثر من الظهور والمحاكاة البعدية.

النضوج في أبحاث نظرية العقل في علم الأعصاب:

The maturation of ToM research in neuroscience

قدمت الابحاث على نظرية العقل في مجال علم النفس وعلم الثديات صورة مفصلة عن جذورها الأساسية ومكوناتها، والأبحاث توسعت فيما يعانيه الأطفال من صعوبات في مهمات الاعتقاد الخاطئ، وبالأخص تلك التي أظهرت نتائجها بوجود تباين بين الناس في عملية الإخفاق على معظم مهمات النظرية يعزى ذلك إلى القصور في قدراتهم الإدراكية.

يعتقد كل من سامسون وابيرلي شايفارينو وهيومفريز (Samson, Apperly, Chiavarino, & Humphreys, 2004) بأن الذهنية واضحة في فهم الأطفال والثديات للرغبة وفهمهم الضمني للاعتقاد الذي يجب أن يكون متميز بحذر من المحاكاة البعدية للاعتقاد والإظهار، وان القطب الأمامي و القطب الأعلى والقطب المؤقت، وأجزاء القشرة الدماغ الأمامية المتوسطة حيث توجد نقطة الاتصال الجزئي المؤقتة TPJ قد تكون نشطة في مهمات نظرية العقل بسبب أنها تخدم الذهنية أكثر من المحاكاة البعدية والظهور.

أن هذه المناطق تتوسط ما هو خاص بالاجتماعي عن نظرية العقل، إذ تتطلب الذهنية الفهم أن حالات الاعتقاد والرغبة يمكن أن تتغير بشكل مستقل عن الواقع وعن أسس الأعصاب لحالة الفهم الذهنية الضمنية. مثل ذلك، المنافسات، إذ تنفذ بواسطة هذه المناطق حيث تكون ناضجة ما بين 24 ـ 40 شهر من عمر الطفل، أن مناطق الدماغ مرتبطة في منافسات اجتماعية خاصة.

المحاكاة البعدية والإظهار والضبط التنفيذي، والتمكين اللغوي، والتقنيات الحديثة، والتخطيط للمستقبل وذاكرة الإدراك الحسي، والثقافات المتعددة، ليست محددة بنظرية العقل وكل الأشياء تعد علامات إدراكية فريدة من نوعها.

إلى الآن، نستطيع فهم التعامل لنظرية العقل في الدماغ وكأنه تفاعل النواحي المختلفة، بعضها متخصصة بالاجماع والأخرى لا. إن عملية الذكاء الاجتماعي البشري في الدماغ تربط المناطق والوظائف بعضها ببعض.

الفصل الثاني

نظرية العقل والإدراك

Theory of Mind and Perception

الفصل الثاني
نظرية العقل والإدراك
Theory of Mind and Perception

مرجعية نظرية العقل Theory of Mind Retrospect:

هذه المرجعية تبدأ من المنظور التطوري للبياجيين piagetian، وفي ميدان نظريات النمو، وعبر التطور ما بعد الإدراكي.

تضمن هذا المنظور أبحاثاً عن المراحل المتباينة في الطفولة وركزت هذه الأبحاث عن التنوع في الحالات العقلية، وعن الأسباب والعواقب المحتملة للمعرفة الذهنية، وعلى التشابهات والاختلافات في هذه المعرفة عبر البيئات والثقافات، إلا أن هذه البحوث في جوهرها بحوث تحليلية تناولت وصف الأشكال الخاصة التي يتخذها تحصيل المفردات أو الجمل أو تكوينها عند الطفل، والتي يتخذها الفكر والتجريد لديهم، وبينت بطريقة مفصلة ومفيدة كل ما يتسم به هذا الفكر من أخطاء وعثرات، وكل ما ينطوي عليه من خلط واضطراب وعيوب في اللغة التي تعبر عنه، إلا أن هذا لم يؤدي إلى الإشباع في معرفة الطفولة وطبيعتها، لان الأسئلة التي تدور حول الطفل وفي الطفل والى الطفل ومن الطفل كثيرة ومتنوعة ومتشابكة ومعقدة ومحرجه ومحيرة، قد يعزى ذلك كله إلى أن عقل الطفل لا يزال في نظر خبراء التربية وعلم النفس صفحة بيضاء بالنسبة لطبيعته، وصفحة سوداء بالنسبة للمحيطين حوله قليلي الوعي والإدراك، ومن هؤلاء المحيطين من يحاول الاجتهاد لمعرفة الحالات المتباينة التي يمكن أن يمر بها الطفل، إذ أن البعض يشبه عقل الطفل بأنه شبكة من خيط منعقد، يخشى عليه أن يخربش أو يمزق إذا تمت محاولة فك هذه العقد، حيث أن هذه الفترة تتسم بضعف مخ الطفل، وندرة الخبرات، وقصور في استخدام الحواس، وقصور في ترابطية الأفكار، ومن الأخطاء الشائعة أن البعض يتعامل مع عقلية الطفل بقياس تعامله مع عقلية الراشد، إلا أن دراسات بياجيه نحت بزاوية التفكير إلى واقعية الطفل، وبددت كثير من الظلمات التي حيرت الباحثين عند تأويل عقل الطفل.

لقد بين بياجيه أن عقل الطفل ليس لغزاً واحداً، بل أنه لغزان على الأقل، ويرى المؤلفان أن عقلية الطفل ليست محكومة بلغز أو لغزين فقد تكون عقلية الطفل ثلاثية الأبعاد أو رباعية الأبعاد، وهذه تشكل العقلية الكروية التي تنظر للأمور بالمركزية والعمق والسطحية، وبين بياجيه أن عقل الطفل ينسج في الوقت ذاته على نولين مختلفين احدهما فوق الآخر، فالنول الأول ينسج في السنوات الأولى من حياة الطفل، حيث انه نسيج ذاتي يهدف إلى تلبية حاجاته باحثاً عن إشباعها وإرضائها وهذا هو مستوى الذاتية وهو ما يسمى بمستوى الرغبات واللعب والنزوات، ويسميه فرويد بمبدأ اللذة، أما النول الثاني فهو المستوى الأعلى، وتشكله البيئة الاجتماعية تشكيلاً تدريجياً فارضةً نفسها على الطفل، والطفل أسير هذه البيئة، وهنا يتشكل الصالح والطالح، وهذا المستوى يسمى بالواقعية والموضوعية، والنولين يغذيان بعضهما البعض، إلا أنبعض ما في المستوى الأعلى يبقى كما هو، فمنه ما يتبلور ويتطور ويرتقي.

ومنه يبقى معلقاً بين المستويين، وفي هذه الحالة لا ينظر إلى عقلية الطفل على أنها كمية، إلا أن النظرة الصحيحة لعقلية الطفل على أنها نوعية.

ونظرية العقل بحثت التطور الإدراكي الذي تحقق في تطور فهم الأفراد للعالم المحيط ممثلة في المعتقدات، الرغبات، العواطف، الأفكار، التصورات، النوايا والحالات العقلية الأخرى.

وقد أجريت دراسات عدة من قبل الباحثين حول فهم المعتقد الخاطئ للأطفال حيث قام كل من ويلمان وكروس **(Wellman & Cross,2001)** وواتسون **(Waston,1999)** بأكثر من **178** دراسة، كما أجريت **399** دراسة قام بها كل من تايجر فليسبيرغ وبارون كوهين **(Tager-Flusberg,and Baron-Cohen,2000)** ويلمان وجلمان **(Wellman & Gelman,1998)** فالافيل **(Flavell,2000)** ويلمان وبارتيش **(Wellman & Bartsch,1995)** ميتشيل **(Mitchell,1997)** فالافيل وميلير **(flavell and Miller,1998)** رباشيلوي وسلوجتيرت **(Repacholi & Slaughtert. 2003)**.

استهدفت البحث في نظرية العقل ومبادئها، وتنوعت بين فروع علم النفس والطب النفسي وعلم الأعصاب، وعلم النفس الاجتماعي، وعلم النفس السريري، وعلم النفس المقارن، وعلم النفس الثقافي، وعلم النفس الإدراكي والتربية.

الإدراك الاجتماعي:

يبدأ التطور عند الأطفال مبكراً، فهم منذ الولادة قادرون على التمييز بين الأوجه، ومنهم من يركز النظر لمن ينظر لهم بحنان ومحبه وعطف، ولكي نعدهم للحياة ينبغي تقديم الإثارة والتواصل من الودودين لهم، وتطور هؤلاء الأطفال يكون عن طريق إدراكهم للسلوك اللفظي للمحيطين.

وعملية التطور الجسدي هي عملية سريعة ومرتبطة ارتباطاً وثيقاً بعمليات التطور الأخرى، واستخدم أصحاب النظرية البياجية مصطلح التعالي، ومصطلحات أخرى ليفسروا دراساتهم التطورية في تنوع الإدراك الاجتماعي وذلك من خلال:

- الاتصال المغرور **egocentric communication**: وهو نتيجة ثانوية متبقية من مرحلة مبكرة من الطفولة.
- التهيؤ الذهني والتوقعات (الروحانية) **animism**.
- الصفات الجسمانية **physical characteristics** والحاجات والرغبات (الواقعية) **Realism**.
- فهم الأفكار، الأحلام، النوايا والمبادئ الأخلاقية **understanding of thoughts, dreams, intentions, and morality**.

ومازال باب البحث مستمراً لعمليات التفكير في التطور الثقافي وعصر العولمة.

وعن النشاط الإدراكي وعمليات ما بعد الإدراك، يذكر فلافيل وميلر **(Falvell & Miller, 2002)**، أن الأغلبية من الدراسات التطورية قد بحثت في ما وراء ذاكرة الأطفال ــ وهي معرفتهم بالمتغيرات المؤثرة على الذاكرة ــ وخصوصاً معرفتهم واستخدامهم لاستراتيجيات الذاكرة، وتم التركيز عليها من خلال عدة

دراسات متباينة منها ما تم إجراؤه بخصوص إدراك الأطفال المتعلق بالفهم، ومنها ما تم إجراؤه على متغيرات مثل: التواصل، واللغة، والإدراك، والانتباه، وحل المشاكل.

إن التحسن في الأداء الإجرائي للطفل مع تقدم العمر يساعد في جعل حب الملكية أمراً محتملا في كفاءة العقل، والأمر الثاني الذي يظهر على الأطفال هو تطور اللغة، وكفاءة اللغة من الممكن أن تلعب دوراً في إظهار مدى تطور نظرية العقل، وتطور العقل لا يكون فقط من ناحية القدرة على الإدراك والتذكر ولكن من ناحية القدرة على التفكير والوصول إلى أحكام وقرارات، وهذه القدرة تتطور وتنمو عبر مراحل متتابعة تبعاً لما توفره البيئة من فرص وخبرات ومثيرات مناسبة، فمن خلال استخدام الطفل لحواسه وجسمه وعن طريق الخبرة الحسية المباشرة والتدريب يكتسب المعرفة والمنطق والقدرة على معالجة المعلومات، ويبدأ التشكيل التمهيدي لقاعدة التعلم من أجل الحياة، وتتميز القدرة العقلية العامة للأطفال بالقدرة على التنظيم والربط ما بين المعلومات الجديدة والمعلومات السابقة، ويظل طفل ما دون خمس سنوات يفكر بطريقة حدسية أكثر منها منطقية، ويعيش في عالمة الخاص لتفسير كل ما يثيره، وخلال هذه الفترة يدرك الأطفال رؤية الأشياء إذا كانت رؤية المحيطين بهم موجهة نحو هذا الشيء، فهم يشاركون المحيطين في الرؤيا، ويتتبعون بالنظر، ما لم يعترض حائل للنظر للشيء وينتبهون لسلوك الآخرين وهم يعيرون الانتباه لاهتمام الآخرين و يبدون عندهم بعض الفهم لهذا الاهتمام، وفي هذه الأثناء يتكون الإدراك البصري.

وما بعد الخمس سنوات فان الأطفال يبدأون الوعي بتفسير الرموز، فكلما زادت قدرتهم على اختزان المعلومات واسترجاعها، تزداد قدراتهم على تعلم مفاهيم حياتية جديدة، وهذا التعلم يكون خاضعاً لمبدأ الفروق الفردية، وفي أثناء ذلك قد تصل المفردات اللغوية إلى حد الاكتمال، لكن الاستمرارية اللغوية وتعقيداتها تتأثر بالحالات العقلية للطفل وبمدى إكتسابه مهارات اللغة الاستقبالية والتعبيرية، مما يساعد الطفل بأن يشعر بكم الحالات العقلية التي تتغيّر وتظهر بالمساهمات الشفوية

والمواقف الأخرى، مما يبرز للمحيطين مدى التنوع الذي طرأ على الحالات العقلية، من خلال السلوكات التي يتبعها الطفل.

يولد الأطفال الرضّع ولديهم القدرة والنزعة التي تساعدهم لاكتساب عملية التعلم من المحيطين عامة والودودين لهم بصفة خاصة، والتعلم يحدث من خلال الملاحظة والمراقبة والمشاهدة والاستماع، فالتعلم عملية داخلية ويحدث بشقين لفظي وغير لفظي، فالأطفال ينظرون إلى الوجوه، ويستمعون إلى الأصوات، ويتابعون الحركات لمن حولهم، كل ذلك مثير للاهتمام، مما يولد الدافعية في التفاعل مع الآخرين، وهم بالتأكيد يثيروا اهتمام الآخرين ليهتموا بهم و ليتفاعلوا معهم.

ويشهد التطور خلال فترة الرضاعة Development During Infancy استجابة الأطفال إلى المحيطين بتصرفاتهم الشخصية والنفسية بشكل مختلف عما يستجيبوا به مع الصفات الجسمية، ويبدو أن هذه الاستجابة تنبثق من السلوك الذاتي والحالة المزاجية والمشاعر والعواطف التي تؤثر في المدرك الذاتي للطفل مما يبرز مؤشرات تفعيل نظرية العقل.

في السنة الأولى من عمر الطفل، و ربما أبكر من ذلك، يبدأ الطفل في إدراك سلوك الناس، فتصرف فرد ما حول شيء معين تصرفاً يلاحظه الطفل، وهذا الشيء الملاحظ للطفل قد، يعتبره، يفكر به، يريده، يهابه، ينوي أو يحاول الحصول عليه، أو يتعلّق به، كل ذلك يدفع الطفل أن يقوم بتصرفات مقصودة تعكس بداية الوعي للمقصودية.

والأطفال يحاولون تكوين مفاهيم عن الشيء من خلال البوادر الصريحة المختلفة والتصرفات التي تبدو من الآخرين حول رؤيتهم وسلوكياتهم تجاه هذا الشيء، كأن يؤشروا إلى، أو يتلفظوا عن شيء ما، ويدققوا في رؤية الشخص ما إذا كان سيفعل ذلك، فهؤلاء الأطفال يطورون مهارات تكوين المفهوم عن الشيء المعروض من خلال إيماءة ونظرة الآخر.

بين كل من اونشي (Onishi،2002) و بيلارجين (Baillargeon, 2002) أن الدليل لفهم الأطفال الذين هم في عمر الـ 15 شهراً، مقارنة الاستنتاجات المتعلقة بالفهم الضمني المحتمل لمصطلح المعرفة إنهم يميلون إلى الإسقاط النفسي في تكملة القصة.

قد يتصرف الأطفال في عمر الـ 18 شهرا من خلال: التشاركية ثم عملية التتابع ثم عملية توجيه انتباه سلوك الآخرين، فقد يشاركون في لعبة تكون مفعّلة ببعض الحركات، فيتابعون هذه الحركات، ويكررونها مزاراً للفت إنتباه الآخرين، بهدف إحداث تفاعل وهي نتيجة مقصودة، من خلال تتصرف الطفل مع اللعبة، هذه النتيجة وغيرها تبرز أن لدى الأطفال في هذا العمر الإحساس بأفعال الناس مما يزيد من إدراكهم لعملية اللعب والقدرة على التمييز في الحالة المزاجية للمحيطين حوله (Meltzof,1995).

وبين كل من وودورد وماركمان (Woodward & Markman,1998)، أن الأطفال أيضاً في هذا العمر:

- يركزون على تصرفات الآخر أكثر من تركيزهم في اللعبة التي أمامهم، ويمكن أن يتوقفوا عن اللعب، إذا شعروا أن الآخر انصرف عنهم وأبدى لهم الإهمال.
- يميزون أن الكلمة تعود إلى اللعبة التي ينظر إليها البالغ أو التصرف الذي يتبعه البالغ نحوهم.
- يطورون القابلية ليتعلموا أي شيء وذلك بقراءة تركيز البالغين وإيماءاتهم العاطفية سواء كانت ايجابية أو سلبية، فعلى سبيل المثال، قد يتجنبون بشكل تلقائي الأشياء التي يظهر الآباء اتجاهاتهم السلبية نحوها.
- يقرأون تعبيرات الوجه ولديهم القدرة على التمييز.

كما بين وودورد وماركمان أن الأطفال في نهاية العامين يستطيعون:

- التمييز فيما هو خصوصي وما هو عام.
- فهم نفسية المحيطين بهم.

- تحديد الحاجات والرغبات.
- تصنيف المشاعر مثل محاولة مواساة الناس في الكآبة، أو الغبطة.

ومع عمر الثلاث سنوات يتبين:

- عدم استخدام الأطفال بعض تعابير الرغبة بشكل صحيح.
- يفهمون التعبير عن إحتياجاتهم.
- يمتلكون علاقات محدودة في التعبير عن الرغبة.
- يميزون بين، النتائج، العواطف، والأفعال.
- يفهمون مشاعر الآخرين.
- يميزون بين تلبية الرغبة من عدمه.
- يفهمون أن الناس يشعرون بارتياح إذا حصلوا على ما يريدون.
- يشمئزون إذا لم يحصلوا على ما يريدون.
- يوجهون المشاعر الداخلية نحو الأفراد الذين يبرزون العواطف نحوهم.

وفي السنوات اللاحقة يتعلم الأطفال حقائق أكثر تقدماً عن:

- العواطف على سبيل المثال، إن الناس لا يشعرون فعليا بما يظهرونه من شعور و إن ردود فعل الناس العاطفية لحدث ما قد تكون متأثرة بالخبرات العاطفية المبكرة مع أحداث متشابهة أو بمزاجهم الحالي.
- الإعتقادات والتهيؤ الذهني هناك دراسات عديدة أجريت عن التطور الذهني للأطفال وهذه الدراسات قد تعاملت مع إدراك الأطفال التي تختلف من طفل لطفل أو تختلف عن الحقيقة، أو إختلاف التفسيرات والمعالجة البناءة.
- معرفة الأطفال حول الحقائق تستمر لتزداد بعد مرحلة ما قبل المدرسة.
- إكتساب الأطفال فهم للعقل كمعالج نشط، مفسر، بناء.
- الفهم لتفسيرات الناس للحدث الغامض.
- المعرفة، وعن كيف اكتسب المعرفة.

- المعلومات والتي يجب أن تكون كافية، فعلى سبيل المثال: ليدرك الأطفال هوية شيء ما يجب أن يكون هذا الشيء في صورة كلية لديه، وهذا يبين مفهوم العقل كجهاز تفسيري.
- التخيل: فقد بين ليزلي (Leslie 1994 -1987) أن القدرة على فهم التخيل والقدرة على فهم الإعتقاد الخاطئ والحالات العقلية الأخرى مؤشرات للنضوج المبكر لنظرية العقل، وهذا الرأي يبدوا انه منطقياً :حيث أن التخيل وفهم الإعتقاد الخاطئ بأن كلاهما وجهات نظر.
- التفكير يتحقق للأطفال بعض المعرفة.
- التبرير المنطقي.
- تجاوز أخطاء الاعتقاد الأساسية والمهام المعرفية.

أشارت بعض الدراسات (Repacholi & Slaughter, 2003؛ الإمام، الجوالده 2009) إلى أن اختلاف الثقافات يؤدي إلى اختلاف المؤشرات الدالة على نظرية العقل، وقد بينت هذه الدراسات أن اختلاف الثقافات يؤدي إلى التباين في المدركات الاجتماعية، والمدركات الإجتماعية تؤثر في عملية التواصل الإجتماعي، وخبرات الاتصال الاجتماعي وسيط لاختلافات الثقافة الضمنية في تطوير نظرية العقل.

وتساءلت بعض الدراسات ويلمان (Wellman,1998)، عن المدى المماثل للتطور العقلي عبر الثقافات، ويبدو انه من المحتمل أن الفهم العقلاني على الأقل يستوعب من قبل الأطفال، والأطفال اليافعين

وفي دراسة تارديف (Tardif, 2000)، وويلمان (Wellman,2000) بينت أن كلاً من الأطفال الأمريكيين والصينيين يكتسبون رغبة أساسية ومفاهيم اعتقاد، وأيضاً يكتسبون في ضوء الاختلاف الثقافي، بعض المفاهيم، على سبيل المثال، بعض اللغات تشفر الحالات العقلية بشكل إثرائي عن ما تفعله لغات أخرى، وبعض الثقافات تشجع الأفكار العقلية وإثرائية عن ما تفعله ثقافات أخرى.

وهدفت دراسة اجراها ماك كورميك **(McCormik,1994)** التعرف على الفروق الثقافية في نظرية العقل وذلك لدى عينة من الأطفال بلغ عددها **115** طفلاً من أطفال كويكوا **(Quechua)** في البيرو وتاينيا في غينيا الجديدة، تراوحت أعمارهم بين "**3 ـ13**" سنة، طور للغاتهم اختبار المعتقدات الخطأ بما يناسب بيئاتهم المحلية، واستخدم أدوات من نفس البيئة، كما قام بتدريب فاحصين من تلك البيئات، وطبق المقياس على جميع أفراد العينة، حيث أظهرت نتائج تحليل البيانات أن الأطفال لم يتمكنوا من إجتياز مهمات المعتقد الخطأ حتى الأطفال الأكبر سناً في العينة، حيث اخفق غالبية الأطفال في الاستجابة لفقرات الاختبار.

فالعديد من الدراسات **(Repacholi & Slaughter,2003)**، قد أظهرت نظرية العقل للأطفال من خلال نتائج سلوكهم الاجتماعي، الذي يؤثر على فهم الأطفال الأكثر تقدماً خصوصاً عندما يعرض عليهم مواقف مختلفة بها متشابهات ومتناقضات، ويتمكن هؤلاء الأطفال من إظهار تصرفاتهم اتجاه هذه المواقف وقدرتهم على التصنيف لها، وينطبق هذا حول مبدأ الاعتقاد الخاطئ، وهذا في حد ذاته يسهم في الحصول على مهارات إجتماعية أفضل، مما يؤثر على عملية التفاعل الاجتماعي الناجح.

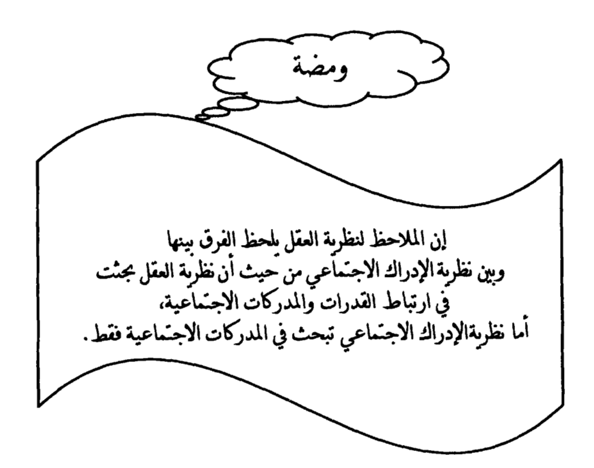
وقام الإمام، الجوالده **(2008)** بدراسة مراحل تطور نظرية العقل لدى المعاقين عقلياً حيث استهدفت تعرف الفروق في مراحل تطور نظرية العقل لدى المعاقين عقلياً القابلين للتعلم، وتحديد ما إذا كان هناك اتفاق بين مراحل تطور نظرية العقل والأعمار الزمنية، ومعرفة مدى الفروق بين الجنسين و الفروق بين بيئتي التعلم الأقل حظاً و الأكثر حظاً لدى المعاقين عقلياً، وذلك باستخدام مقياس تطور نظرية العقل المصور، وتكونت العينة من **(42)** طفلاً وطفلة **(25** طفلاً و**17** طفلة**)** و تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين **8 ـ 15** سنة بمتوسط عمر زمني يبلغ **11.37** سنة وبانحراف معياري مقداره **1.88**، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود اتفاق بين مراحل تطور نظرية العقل والأعمار الزمنية، فكلما تقدم العمر ازدادت مهام نظرية العقل، وتبين

وجود فروق لدى الإناث على أداة الدراسة، كما اتضح أن البيئات الأكثر حظا كانت ذات أداء مرتفع مقارنة بالبيئات الأقل حظا على أداة الدراسة، مما دفع الباحثان إلى التوصية بمراعاة خصائص المعاقين عقليا في تقديم البرامج التربوية المستندة إلى نظرية العقل.

وفي دراسة أجراها ميتشيل، ايما، ماني، راشيل، شارلز، مينز (Michelle, Emma, Mani, Rachel, Carles&Meines, 2002) والتي هدفت إلى فحص العلاقة بين التفاعل الاجتماعي ونظرية العقل لدى الأطفال حيث تراوحت أعمار العينة بين سنتين ونصف إلى ثلاث سنوات واستخدم الباحث مقياسين أولهما: مهام نظرية العقل، وثانيهما: مقياس الحالة العقلية من وجهة نظر الأم، حيث بينت النتائج وجود إرتباط إيجابي بين أداءات الأطفال في مهام نظرية العقل ووجهة نظر الأمهات في الحالة العقلية لأطفالهن، وعدم وجود علاقة ارتباطيه بين مهام نظرية العقل والحالة الأمنية للطفل من وجهة نظر الأم، كما دلت النتائج على التنبؤ بوجود تحسن في الأداء على نظرية العقل لدى الأطفال من وجهة نظر الأمهات، كما دلت على وجود تنبؤ لمقدرة الأطفال اللفظية.

وهذه الدراسة ترتبط بدراسة الجوالده في العمر العقلي لدى الأطفال العاديين الذي تناولته هذه الدراسة والعمر العقلي الذي تناوله الباحث في دراسته، كما أن هذه الدراسة إرتباطية، أما الدراسة الحالية فهي دراسة تجريبية صممت جلساتها على مهام نظرية العقل.

ونظرية العقل تستخدم مع الأحداث لتحقيق الأهداف الاجتماعية، فعلى سبيل المثال، بعض الأطفال الصادر بحقهم أحكام يطلب منهم تأدية بعض المهام الاجتماعية، حيث يبرزون سلوك إجتماعي، وهذا السلوك يبين أن العلاقات السببية بين نظرية العقل والسلوك الاجتماعي معقدة وثنائية الاتجاه، فالاثنتان يمكن أن تسبق أحداهما الأخرى (Astington, 2003).



أهمية الإدراك الاجتماعي في عملية التواصل:

تأتي هذه الأهمية من خلال المحاور التالية:

1- يشوش الإدراك الإجتماعي بتشويش أو تشوه الذات.

2- إن التواصل مصدر رئيسي في توضيح الإدراكات الإجتماعية، فإذا كان الإدراك الإجتماعي يلعب دورا أساسيا في التواصل، فإن التواصل يؤثر بدوره على الإدراك الإجتماعي الهادف.

3- تباين المفاهيم أحد عقبات التواصل الفعال، أي تباين معنى الرسالة بين المرسل و المستقبل ـ تباين المفاهيم الإجتماعية يؤثر في الادراكات الإجتماعية ـ.

4- الإدراك الإجتماعي والتواصل متداخلان، يؤثر كلّ منهما في الآخر، يمتزجان لتحقيق التوافق البنّاء.

5- يحـدث الإدراك الإجتمـاعي في كـثير مـن الأحيـان في أثنـاء العمليـة التواصلية، فقد يهدف المرسل تحقيق إدراكات معينة لدى المستقبل.

المفاهيم المختلفة للإدراك الاجتماعي:

يصنف الإدراك الاجتماعي الذي هو نتيجة للعقل الاجتماعي كأحد المحتويات التطورية، فالإنسان كائن اجتماعي يعمد للعيش في نظام المجموعات الذي تعود إلى **54** مليون سنة كشجرة عائلية مع الثدييات الأخرى (**Yoder et al.,1996; Foly,1997**)، نتقاسم في الكثير من تصرفات الأفراد مع الثدييات، ولذلك فإن العديد من القدرات الاجتماعية الإدراكية، متشابهة تماماً، بالمقابل فإن كل فصيلة لها تفردها.

البشر يختلفون عن باقي الثدييات، إذ يتحدثون، ويخططون للمستقبل، ويحللون، ويكتشفون استنتاجات معقدة، وبالتالي يتأثر التصرف الاجتماعي والإدراكي بهذه القدرات، التي بدورها قد تعتمد نسبيا على القليل من صفات الإنسان الفريدة، مع الكثير من الإدراك الاجتماعي الموجودة عموما عند باقي الثدييات.

لقد قدمت أبحاث علم الأعصاب إجابة جيدة بينت من خلالها أن الإدراك الاجتماعي إما أن يكون قد أضعف استقلالية الكثير من العمليات المدركة عموماً، أو أن العجز في الإدراك الاجتماعي دائما ما يصاحب بالكثير من المدركات الضعيفة عموماً.

يمكن للخيال العصبي أن يكشف إذا كانت أنظمة الدفاع مرتبطة بالمهمات الاجتماعية المختلفة في نفس الموقع في الدماغ أو في مواقع متعددة وكيف لهذه الأنظمة أن تتداخل في مناطق مشتركة بالكثير من المهام الإدراكية العامة.

هناك مظاهر مهمة للإدراك الاجتماعي لا تعتمد على التعاملات الاجتماعية الخاصة، بل على بعض القدرات الإدراكية القوية والعامة جدا والتي تعد فريدة من نوعها بالنسبة للبشر، والتي تستخدم في الكثير من الأوضاع جنبا إلى الإدراك الاجتماعي.

يمكن أن يعرف التصرف الاجتماعي على أنه التفاعل مع أعضاء المجموعة الواحدة، وبذلك فإن الإدراك الاجتماعي عبارة عن تعامل مع المعلومة بطريقة بناءة تمكننا من المشاركة بأسلوب اجتماعي.

علم الأعصاب يدرس كيفية تنفيذ التعامل مع المعلومة بطريقة بناءة بهدف أن تكون اجتماعية، والبحث الرئيس لعلم الأعصاب Neuroscience هو في مجال أنظمة الدفاع التي تخدم السلوك الاجتماعي، وهي الخصوصية الاجتماعية المكونة للعمليات العصابية التي تعمل فقط على المعلومة الاجتماعية، والمكونة للعمليات العصابية التي تخدم مناطق متعددة للإدراك.

تعد القدرة العقلية للسيطرة التنفيذية فوق الإدراك، ولما بعد المحاكاة ولقدرة التكرار، ليس الإدراك الاجتماعي المعقد الوحيد، بل هناك الكثير مما يجعل من القدرات الإنسانية فريدة مثل: لغة الإشارة، علم النحو، تخطيط المستقبل، تسلسل الذكريات.

التغيرات الواضحة التي اتخذت من دماغ أشباه البشر مركزا للتطوير تعد مناسبة لازدهار القدرات الإدراكية العامة، وبخاصة تلك المخدومة بواسطة فصوص المخ الأمامية.

تلك القدرات العقلية الإدراكية التي اختيرت بسبب التطور في الثديات كونها استخدمت كثرا من التصرف الاجتماعي، كانت في الحقيقة موضع جدل بالنسبة للأخوين (Brothers,1997) من أجل التنافسات البديهية العامة التي تخدم إعادة الإدراك.

مثل تلك المناقشات تعد تاريخية أكثر من نظريات علمية، ويناقش أن نظام الإدراك سوف يعرض المهمة التي اختيرت له بمهارة عالية، وأنه سوف يمتلك عناصر تصميم خصصت لتلك المهمة (Tooby & Cosmides,1992).

ومع ذلك فإن مهمة التنفيذ والتكرار الواضح يملأ ذلك الاختيار كما هو مستخدم بتساو في الذاكرة واللغة والإدراك الاجتماعي والأدوات اليدوية وعدم وجود تصميم خاص للحقل الاجتماعي (Corballis, 2003).

كثير من السلوك الاجتماعي مشابه لتلك التي عند الثدييات، لا يجوز أن نفترض أن الكثير من أنظمة الدماغ التي تخدم السلوك الاجتماعي لدى الإنسان، والثدييات الأخرى التي تتشارك معهم بنفس السلالة موروثة من نفس الجد الاجتماعي، وبالتالي هي سمات عامة إلا أن استخدام أي حيوان للدراسة في علم العصب الاجتماعي يعتمد على هذا الافتراض.

في علم الأحياء المقارن يعرف هذا بعلم البومولوجي الذي يشير أن فصيلتين تتشاركان بنفس المبادئ بسبب السلالة العامة والجينات العامة، وليس بسبب تطورها بشكل مستقل في اتجاهين مختلفين، فتشكيل الروابط بين الأم ورضيعها يبدو متشابهة عند الكثير من السلالة الواحدة، فإنه بالإمكان توقع أن أنظمة الدماغ عبارة عن أداة تنفيذ لنفس السلوك بين فصائل السلالة الواحدة، والأكثر من ذلك أن القدرة الاجتماعية الإدراكية عالية المستوى، وبخاصة التي تعتمد على اللغة والتقديم المعقد للنفس، ويجب أن تعد كامتداد لأجيال سابقة من الثدييات وكأساس بناء للاجتماعيات والإدراك المعقد بالدرجة الأولى.

بالرغم من أن بعض أنظمة الدماغ التخصصية بالاجتماعيات قد تكون خدمت مسبقاً منذ عشرات ملاين السنين، فعلى علماء العصب الاجتماعي القلق في كل مجال في الإدراك الاجتماعي، التواصل، الهيئة، التفاوض والتعاون، التصنيف في مجموعات أو فرديا، بحاجة لتعريف دقيق للقدرات المطلوبة، واعتبار كل قدرة جزء من الإدراك الذي نتشارك به مع الثدييات الاجتماعية ومن بعد ذلك العمل بحذر لتحديد ما إذا كانت كل قدرة خاصة بالسلوك الاجتماعي أو ممكن استخدامها في سياقات غير اجتماعية، أو إذا كانت تعتمد على أكثر من تعامل إدراكي عام.

عملية العزو:

تتعلق عملية العزو للسلوك بخصائص الشخص الجسمية والعقلية والمعرفية والوجدانية والانفعالية، وكلما توفرت المعلومات عن هذه الخصائص كلما تم التوصل إلى تفسير أدق لسلوك الفرد، وقد يتساءل البعض عن وسائل توفير المعلومات عن الأشخاص المحيطين، وللإجابة يمكن التأكيد على أساليب عديدة ومتباينة للوصول إلى

المعارف اللازمة للأفراد المحيطين سواء في بيئة العمل أو البيئة المجتمعية وذلك من خلال الملاحظة والمقابلة والاستخبارات ودراسة الحالة في صورها المبدئية ومن خلال كل هذه الأدوات يمكن أن نحقق إلى حد كبير عملية التوافق الاجتماعي والتي تعد المؤشر الرئيس في إدراك الآخر، فالعزو: هي العملية التي نقوم فيها بإستنتاج ما يتعلق بسلوك الإنسان للأخر، وبها نتعلم كيفيه التعرف على الإنسان Behind the Mask.

متى يمكن إيعاز سلوك الفرد إلى عوامل خارجية أو إلى عوامل داخلية؟.

هذا ما حاول "كيلى" الإجابة عليه ويمكن استعراض الإجابة من خلال خمسة محاور على النحو التالي

المحور الأول: معلومات تتعلق بمدى تشابه هذا السلوك مع سلوك الآخرين.

المحور الثاني: مدى ثبات السلوك أي مدى ثبات تصرف الشخص بنفس الطريقة في مختلف المواقف.

المحور الثالث: التكرار أي مدى تصرف الفرد بنفس الطريقة بغض النظر عن اختلاف المواقف.

المحور الرابع: السعة العقلية أي إلى مدى يستطيع مواجهة المواقف الطارئة

المحور الخامس: الجهد المبذول إلى مدى يقدر الشخص ما يقوم به من عمل

وفي ضوء توافر هذه المعلومات يمكن الوصول إلى معرفة أسباب السلوك.

بينما في نظرية واينر winer Theory وتطبيقاتها تبين ان العزو والاضطرابات العاطفية في الحياة اليومية، وما فيها من إرهاصات وتفاعلات اجتماعية مع الآخرين، تبرز حقائق في الواقع.، فمثلاً النظر إلى ايماءات الوجه، ومتابعة ملامحه، والتأمل في ملابس الشخص، والاستماع إلى نبرات صوته، والنظر إلى تكوينه الجسمي، كل هذه المتغيرات وغيرها تحدد عملية الفهم وإدراك الآخرين، وقد يكون ذلك من خلال الوهلة الأولى في لقاء ذلك الشخص، فإما أن يكون قبول مبني على المتغيرات سالفة الذكر، وإما يكون رفض، إلا أن السلوك الإنساني أكثر تنوعاً وثراءاً بحيث من الصعب التنبؤ بالسلوك الحقيقي، وقد يكون الحكم مبني على إحدى الخطوات التالية:

- تكوين الانطباع رغم عدم توفر القدر الكافي من المعلومات التي تدعم هذا الانطباع.

- سمات الشخصية تلعب الدور الأساس في التقبل والرفض من حيث الخصائص الجسمية أو ملامح الوجه أو الابتسامة أو المظهر الخارجي بشكل عام.
- تتدخل عملية التشابه بين الأفراد في الحكم.
- الخبرات الحياتية قد تتبئ ببعض المؤشرات المؤثرة في الحكم.
- الحالة المزاجية تؤثر في تكوين الانطباعات الأولية.

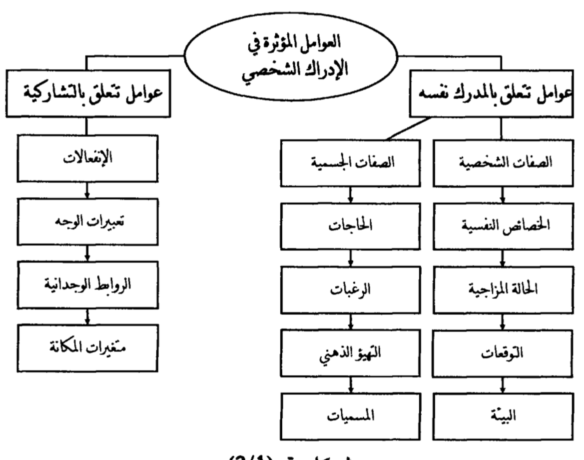
وهذه العملية تسمى في مجال علم النفس الاجتماعي عملية تكوين انطباعات عن الآخرين.

العوامل التي تؤثر في الإدراك الشخصي:

ويمكن تقسيمها إلى قسمين:

أولهما: عوامل تتعلق بالمدرك نفسه.

وثانيهما: عوامل تتعلق بالتشاركية، والشكل رقم (2/1) يوضح ذلك فيما يلي:



شكل رقم (2/1)

العوامل التي تؤثر في الإدراك الشخصي

يتبين من هذا الشكل أن الإدراك الشخصي يتأثر بجانبين **أولهما** عوامل تتعلق بالمدرك نفسه **وثانيهما** عوامل تتعلق بالتشاركية حيث يحتوي هذين الجانبين على مجموعة من الخصائص التواصلية الأساسية في تفعيل وإنجاح عملية الإدراك الذاتي، حيث تتوقف عملية النجاح والتفعيل على الدرجة التي تصل إليها هذه الخصائص في كل فرد على حده.

أولاً: بخصوص العوامل التي تتعلق بالمدرك نفسه

ويمكن تصنيفها إلى:

- الصفات الشخصية.
- الصفات الجسمية.
- الخصائص النفسية.

ومن خلال هذه الثلاثية من الخصائص يتبين فاعليتها تبعاً لمبدأ الفروق الفردية على إدراك الفرد حيث بينت دراسات عدة وجود فروق بين إدراك الإناث لموقف معين وإدراك الذكور لنفس الموقف، فمثلاً عند مشاهدة شخص يجلس على كرسي متحرك، أو أصم يشير بيديه أو يعبر بفمه دون صوت مسموع ودون فهم من الآخر، أو أعمى يتكأ على عصى لدلالة الطريق، فأننا سوف نعطي اهتماما اكبر إلى كونه شخص معاق أو معاق سمعي يلتمس فهم الآخر له، أو معاق بصري يتحسس الخطى، وهذه الخصائص الثلاث تؤثر في إدراكنا للآخرين.

- الحاجات.
- الرغبات.
- الحالة المزاجية.

يتأثر إدراك الفرد بما له من حاجات ورغبات، وبما يمر به من حالة مزاجية وتباين الحاجات والرغبات يؤثر في الحالة المزاجية مما قد يؤدي هذا التفاعل الذي يحدث بين الحاجة والرغبة والمزاج إلى كثير من الإسقاطات التي تؤثر بدورها على

المشاعر والانفعالات، لأننا نميل لان نسقط كثيراً مما نشعر به على ما ندركه، بل وعلى بعض جوانب البيئة المادية ويمكن أن يكون إسقاط ما بنا من مشاعر أو إنفعالات عملية دفاعية.

كذلك تتأثر دقه إدراكنا للآخرين وأحكامنا المتعلقة بهم بالحالة المزاجية للمدرك وقت حدوث الإدراك فمن الأرجح أن يقوم شخص ما في حاله مزاجيه طيبة بإدراك خصائص إيجابية فيمن يدركه من الأشخاص أكثر مما يفعل شخص آخر يمر بحاله مزاجيه سيئة، أما عن عاملي:

- التهيؤ الذهني.
- التوقعات.

فإن المواقف والأهداف ينشأ عنها **تهيؤ ذهني**، وهذا بدوره ينبئ **بتوقعات** للمدرك، وفي هذه العملية يؤثر التهيؤ الذهني والتوقعات للمدرك في كيفيه إدراكه للآخرين والإنتباه لمؤشرات دون غيرها، وفي مجال العاملين:

- البيئة.
- المسميات.

فالمسميات مكون من مكونات **البيئة** كما أن لها تأثير على عمليتي التهيؤ الذهني والتوقعات، وبالتالي على دقة إدراكهم، وفي بعض الأحيان يتوقف كيفية إدراك الآخرين على السياق الإجتماعي والمسميات التي تطلق عليه.

ثانياً: العوامل التي تتعلق بالتشاركية

ويمكن تصنيفها إلي:

- الإنفعالات.
- تعبيرات الوجه.
- الروابط الوجدانية.
- متغيرات المكانة.

يتأثر الإدراك بالإستجابات **الإنفعالية** قصيرة المدى التي يبديها أطراف التفاعل وخلال التفاعل يحاول كل طرف فيه إستنتاج الحالة الإنفعالية الموقفية للطرف الأخر ما إذا كان قلقاً أو متفائلاً أو متشائماً.

تعبيرات الوجه مؤشر دال على الحالة الإنفعالية التي يمر بها الشخص، فالموقف وسياق التفاعل والانطباعات السابقة بمن نتفاعل معه مؤشرات تتج لنا كثير من علامات التنبيه التي يمكن إن تساعد في دقه إدراك إنفعالات الشخص الأخر، أما فيما يتعلق بإدراك **الروابط الوجدانية** فهناك أنواع معينه من العلاقات الشخصية يسهل إدراكها بدقه مثل روابط المودة والحب على عكس علاقات الكراهية التي يصعب إدراكها، فالروابط الوجدانية **شكلاً**: قد تكون واضحة، و**مضموناً**: قد تكون معقدة.

الروابط الوجدانية تتأثر بالإنفعالات، والإنفعالات تؤثر في الروابط الوجدانية، والإدراك يتأثر بهما سواء أكانت الروابط محدودة أو غير محدودة أو الإنفعالات قصيرة المدى أو متباينة، وتعتبر تعبيرات الوجه أهم مصدر للمعلومات المتعلقة بإنفعالات الأشخاص كإنفعالات الخوف والفرح، كما تعتبر الصورة الظاهرية للإدراك.

تتباين التفسيرات للمواقف والإيماءات تبعاً للفوارق في **المكانة الإجتماعية** والمتغيرات المتعلقة بها، وكلما أدركنا الآخرين كذوي المكانة العالية كان على الأرجح أن نعطى لهم صفات وخصائص إيجابيه، وهذا قد يعزى لعدم التعامل معهم مسبقاً أو قد يعزى للخبرات والانطباعات في البيئة المحيطة، لكن متغيرات كالحاجات والرغبات والحالة المزاجية والبيئة والإنفعالات والروابط الوجدانية تؤثر على إدراكنا للآخر فقد يرى أنه أكثر حكمه، أو عكس ذلك، فتؤثر خبراتنا لمكانه من نتفاعل معهم على إدراكنا أيضاً لبعض صفاتهم الجسمية.

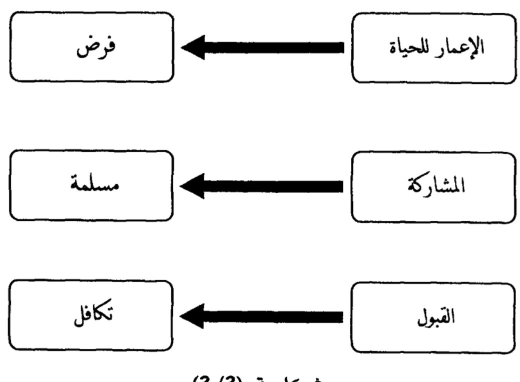
عملية فهم الآخرين The Process of Understanding Others:

وهو إدراكنا لسلوك الناس اللفظي كما تعبر عنه اللغة، والسلوك غير اللفظي كما يظهر من خلال حركات الجسم و الوجه، وهذه العملية Social Cognitive process مصدرها المشاركة المجتمعية وما تحمله في طياتها بما يساير السلوك الحياتي، حيث أن أي فرد يتعلم من الحوار والمشاركة في الأنشطة ويكتسب الخبرة والعلم من خلال ملاحظته لسلوك الآخرين في إطار التفاعل في العلاقات الاجتماعية، وهذه العملية تؤكد على أهمية المشاركة المجتمعية.

ومن صورها بالنسبة للأشخاص ذوي الإعاقة عملية الدمج المجتمعي، حيث يستفاد منها في تفعيل دور الدمج فيما يفيد الأعمال الحياتية ويحقق السلوك المرغوب، في إطار الإدراكات والتي تبرز في ضوء الفروق الفردية، والإدراك perception عملية ينظم الفرد بها المثيرات التي يتلقاها من البيئة ويضفى عليها معنى وفقاً للخبرات التي تعرض إليها.



وينبثق من هذه العبارة الأعمدة الأساسية للتفاعل الاجتماعي وتتبلور فيما يلي:



شكل رقم (2/ 2)

الأعمدة الأساسية للتفاعل الاجتماعي

ولجعل إدراك الآخر أكثر دقة، يجب مراعاة ما يلي:

- التركيز على السلوك المتوقع من الفرد.
- التركيز على السلوك غير المتوقع من الفرد.
- التركيز على تصرفات الفرد في المواقف الفردية المتباينة.
- التركيز على تصرفات الفرد في المواقف الجماعية المتباينة.
- دراسة الحالة المزاجية للفرد.

فالعملية الإدراكية لها أهميتها الخاصة في مجال التعامل مع الآخرين حيث لها تأثير واضح في فهم العالم المحيط وتصنيف تصرفاتهم وإدراك أساليب التفاهم من خلالها، وهنا يبرز مفهوم الإدراك الاجتماعي social perception وهو "عملية تفسير وتحليل المعلومات المتوافرة لدينا عن الآخرين للوصول إلى فهم أدق لسلوكهم".

معيقات الإدراك الاجتماعي Social Perception Barriers:

تتباين معيقات الإدراك الاجتماعي فيما بينها فقد تكون معيقات منفصلة تؤثر بالقطع في الرسالة الاجتماعية، أو تكون معيقات متصلة تحدث خللاً وعدم اتزان في الرسالة أو الرسائل الاجتماعية، وفيما يلي عرض لبعض هذه المعيقات:

أولاً: التباين في عرض الرسالة وإستقبالها

التباين في عرض الرسالة الإجتماعيية يؤثر في عملية الإدراك الإجتماعي لدى الأفراد ويعزى ذلك للفروق الفردية فعلى الرغم من أن الرسالة الإجتماعيية واحدة إلا أن التباين في عرضها يؤدي إلى تبايانات في استقبالها مما يؤثرعلى العملية الإدراكية، لأن تفسير المستقبل للرسالة لا يماثل - غالباً - تفسير المرسل ولا نواياه، وهذا ما يمكن أن يعبر عنه بتباين المفاهيم، فيحدث هذا التباين في كثير من الأحيان دون قصد و لكنه قد يكون مقصوداً ومعداً سالفاً فقد يحاول المرسل إخفاء الأهداف الحقيقية للرسالة، ولتلافي عائق هذا التباين، ينبغي شحذ انتباه المستقبل لفحص مدركاته الإجتماعية بعناية، وعدم التسرع في اتخاذ الأحكام.

ثانياً: النظرة الجزئية

الصورة الكلية للآخر هي الباعث على تشكيل الإنطباعات عنه، ونقوم بتنظيم كافة هذه الإنطباعات في هذه الصورة الكلية حتى ولو كانت انطباعاتنا متناقضة، والطريقة الملائمة لتلافي هذه النظرة الجزئية، هي التدرب على إدراك التنوع السلوكي والنفسي لدى الآخرين والإحجام عن اختصار الإنسان في صفة أو اثنتين.

ثالثاً: إشكالية التعميم

في بعض الأحيان يقال أن هؤلاء الناس متشابهون وهذا لا يعني أنهم متماثلون لكنهم متجانسون، وليس معنى التشابه في سمة ما بين فئة من الناس أنهم سيتصرفون بطريقة واحدة في السمات الأخرى، وينعكس ذلك على الإدراك الإجتماعي، حيث ينزع الإدراك الإجتماعي نحو التعميم، و قد لا يكون التعميم خاطئاً من أساسه فهناك متشابهات يصعب إنكارها.

إن استنباط شخصية فرد من مجموعة لمجرد انتمائه لفئة مجتمعية معينة، وإطلاق سمات عليه لأنه منتم إلى هذه الفئة وحسب هو تعميم خاطئ، لذلك علينا في

كل مرة نتواصل فيها مع شخص أن نضع سماته الفردية في عين الاعتبار، وأن نحاول استكشافها بأبعادها الذاتية و ليس بمجرد انتمائها إلى فئة معينة.

رابعاً: عدم الموضوعية

إن الشخص في إدراكه يتأثر بسماته الشخصية، وانفعالاته ودوافعه، ومصالحه، فإذا مالت عواطفنا ومشاعرنا نحو شئ ما فإننا ندرك هذا الشئ في الظاهر قبل المضمون، إذ أن ذواتنا تتدخل في إدراكاتنا إلى حد بعيد وبهذا المعنى فإننا نخترع عالمنا الإدراكي أكثر من أن نكتشفه، وإذا كانت الموضوعية المطلقة في الإدراك الإجتماعي حقيقة في نظر البعض، فلا بأس من السعي لتحسين الإدراك لا لتعميمه في ضوء الفوارق الفردية. إن التصالح مع الذات ومراعاة أحوالها في إطار الواقعية من أثره أن يحسن إدراكنا لمدركاتنا، مما يجعلنا نتواصل مع الآخرين على أسس أكثر صلابة وفعالية.

أخطاء الإدراك الاجتماعي Social Perception Errors:

يتباين سلوك الأشخاص بسبب أخطاء الإدراك والتحيز ومنها:

أولاً: التحيز الإدراكي: وينقسم إلى خمسة أنواع:

1- *أخطاء العزو*: لأسباب الداخلية ولأسباب الخارجية.

2- *الانطباع عن الآخر*: ويصبح هذا الانطباع على الشخص أساساً للحكم عليه إيجابياً أو سلبياً.

3- *التشابه*: وقد تحدث بين فردين في الكثير من النواحي مما يجعل احدهما يميل لإعطاء تقديرات أعلى للآخر.

4- *معكوسية النظرة الأولى*: حيث تؤثر النظرة الأولى في دقة التقييم، فإذا ما كان الانطباعات الأولى عن الفرد بأنه شخص ممتاز ومرتفع الأداء، فقد تستمر هذه النظرة حتى ولو أنخفض أداؤه والعكس صحيح، ويعزى هذا التقييم إلى النظرة السيكولوجية.

5- *الانتباه المقصود:* حيث يميل البعض إلى الانتباه والتركيز على بعض النواحي في المواقف ويهمل النواحي الأخرى.

ثانياً: التماثلية: مبدأ لا يصلح أن يكون بين بني البشر الذين تميزوا بالاختلاف، ولكن يعتقد البعض أن أفراد الجماعات يشتركون في صفات أو خصائص سلوكية معينة وغالباً ما تكون الخصائص الملصقة بهم سالبة وقد لا يكون لها أي أساس من الصحة إلا أنها عموماً موجودة، وتكمن الخطورة في فكرة التماثلية في أن الحكم على سلوك جماعة معينة من خلال مقياس واحد تقلل من معرفة المزيد من حقيقة سلوك وطباع هذه الجماعات.

كيفية تجنب أخطاء الإدراك الاجتماعي:

1- الاهتمام والتأمل وتحليل الأسباب الخارجية لسلوك الآخرين.

2- تحديد نواحي التماثلية لمحاولة تقليل تأثيرها في حكمك على الآخر، وهل التماثلية والاختلاف مصطلحان متشابهان: بين ذلك؟.

3- استخدام معايير موضوعية في تقييم الآخرين.

4- تجنب الحكم الظاهري على الأشخاص.

الفصل الثالث

التواصل المقصود مع الآخرين

Intentionally Communicating with Others

الفصل الثالث
التواصل المقصود مع الآخرين
Intentionally Communicating with Others

يمكننا تعريف الاتصال المقصود مع الآخرين: بأنه السلوكات الاتصالية بهدف تغيير الحالة المعرفية للآخرين، فالسلوكات الاتصالية بمثابة العمليات التي تهدف إلى إحداث عمليات التغيير المقصود، وفي هذه الحالة تحدث جملة من التمثيلات العقلية لدى المرسل أثناء إعداده للرسالة وتصميمه للأهداف المنوي تحقيقها وهذا في حد ذاته يعتبر سلوك دال على نظرية العقل.

والاتصال من وجهة نظر المدخل الإدراكي عبارة عن استخدام للكلمات والحروف والرموز أو الوسائل المشابهة لتحقيق مشاركة في المعلومات المتعلقة بشيء أو حدث معين، وهذا التعريف يشير إلى أن المعلومات هي عبارة عن حقائق وأراء وأفكار واتجاهات وقيم أي هي عبارة عن واحده من هذه الأشياء بعضها أو كلها يتم تشغيله بواسطة نظير أخر - أي مرسل يستخدم أحد هذه الأشياء - وبالتالي تنتقل إلى مستقبل آخر أو مستقبلين آخرين بواسطة الكلمات أو رموز أخرى، فإذا تم إرسال المعلومات واستقبالها بدقة فان المستقبل حينئذٍ يحصل على نفس المعلومات الموجودة عند المرسل أو بصورة أخرى يمكن أن تصل إليه الرسالة المقصودة من المرسل، وهنا يمكن القول أن عملية الاتصال قد تمت.

أما من وجهة نظر المدخل السلوكي فيمكن تعريف عملية الاتصال بأنها عبارة عن السلوك المنطوق أو الرمزي والذي يستطيع المرسل عن طريقة تحقيق اثر مقصود على المستقبل، ويركز التعريف هنا على العلاقة بين المرسل والمستقبل، ويتحاشى هذا التعريف مفهوم الاشتراك في المعلومات والمعاني الذي ينص عليه التعريف الإدراكي للإتصال.

فمثلا: عندما ينبح الكلب للقطة، فهذا لا يعد إتصال مقصود، الكلب لم يقصد أن يغير الحالة المعرفية للقطة، إنما التأثير الناتج من النباح قد يجعل القطة منتبهة (يعني يصبح نباح الكلب مثير للقطة ومجرد أن تلتفت القطة أصبحت هنالك استجابة وبالتالي يمكن القول أن النباح غير الحالة التي كانت عليها القطة) فأصبح لديها معرفة بأن هناك كلب في الجوار، لكن نباح الكلب قد يكون القصد منه غير ذلك، وهو أن يجعل القطة تهرب منه.

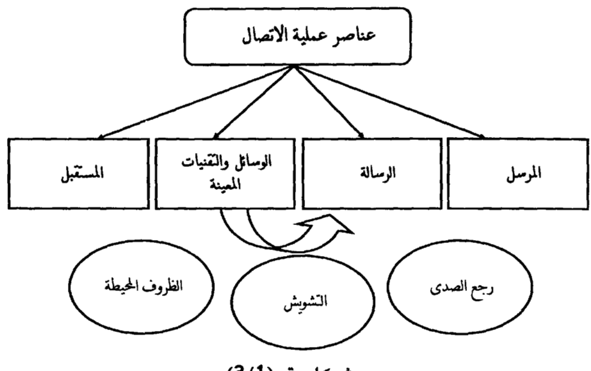
وأنه طبقا للتعريف الإدراكي للإتصال لا نستطيع التأكد من مدى وجود عملية الاتصال بين الكلب والقطة، فإذا افترضنا انه تم تبادل الرسائل بين الاثنين لكن لا نستطيع القول بأنه تم وجود اشتراك في المعلومات بينهما، أما بالنسبة للتعريف السلوكي فان الكلب لم ينجح في عملية الإتصال والاستجابة التي تعَمد أو التي قصد تحقيقها مشكوك فيها من جانب القطة.

ويبدو أن التعريف الإدراكي أكثر فائدة في هذا المجال، لأنه من المهم وجود عوامل مشتركة في المعلومات بين المرسل والمستقبل حيث الهدف من وراء ذلك إحداث تأثير معين لدى المستقبل، وإذا لم يكن هنالك نقاط مشتركة بين المرسل والمستقبل فان عملية الإتصال تكون غير ناجحة، ويمكن تصوير نموذج للإتصال يوضح العناصر والمصطلحات المتنوعة في هذا المجال على النحو التالي الشكل رقم (3/1).

عناصر عملية الاتصال:

تتضمن عملية الاتصال أربعة عناصر أساسية هي:

1. المرسل.
2. الرسالة.
3. الوسائل والتقنيات المعينة.
4. المستقبل.



شكل رقم (3/1)

يوضح عناصر عملية الاتصال

يمكن أن تشمل عناصر عملية الاتصال عدة عناصر أخرى نذكر منها:

- رجع الصدى (Feed Back) وهو رد الفعل على الرسالة الاتصالية.
- التشويش الذي يعوق الفهم بين المرسل والمستقبل.
- الظروف المحيطة بالعملية الاتصالية ذاتها.

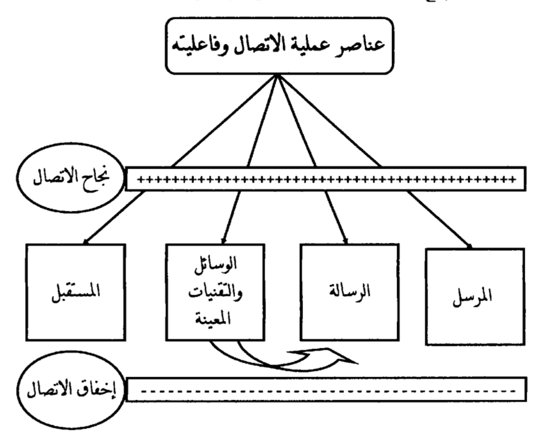
ورجع الصدى: هو ردود الفعل الناتجة من استقبال الرسالة الاتصالية ذاتها.

والتشويش أو التداخل في بيئة الإرسال يؤثر في مقدار الفهم ودرجة الاستقبال للرسالة.

ولما كان التواصل المقصود يتطلب نظرية العقل بشكل ضروري، فإن النظرية غير ضرورية للإعلام غير المقصود للآخرين.

على سبيل المثال إذا تركت آثار الأقدام منتشرة على الرمل من غير قصد، فإن الحيوان صاحب الأثر حتماً لم يفكر بالحالة المعرفية لحيوان آخر وأنها قد تتغير بسبب هذه المعلومة ـ وهي الأثر ـ، في الواقع إن الحيوان صاحب أخر الأقدام، لم يفكر أبداً أن آثار أقدامه ستكون معلومة، بالمقابل، إذا كان انتشار آثار الأقدام على الرمل

متروكة قصداً، فإن الحيوان صاحب الأثر يحتمل أنه فكر بما يفكر فيه الحيوان الآخر، على سبيل المثال، التوقع من أن يعرف حيوان آخر مكان تواجد الحيوان صاحب الأثر، أو توقع أن يعتقد أن هذه الخطى تقود إلى مكان الفريسة.



شكل رقم (3/2)

يوضح عناصر عملية الإتصال وفاعليته

يوضح الشكل السابق رقم (3/2) أن عملية الاتصال تبدأ من المرسل، فالمرسل هو مصدر الرسالة الاتصالية أو الإعلامية، والرسالة هي الشكل والمضمون اللذين تتخذهما مادة الاتصال، والوسائل والتقنيات المعينة هي التي يتم عن طريقها نقل الرسالة الاتصالية ذاتها سواء كانت مقروءة أو مسموعة أو مرئية.

- والمرسل يمكن أن يكون فرداً يحاول أن يتصل مع الأخر، فالخطوة الأولى التي يقوم بها هي ترجمة المعلومات التي لديه ـ التي يقصد توصيلها ـ إلى ما يقابلها من كلمات، إشارات، ورموز، يقصد بها إحداث تأثير على شخص آخر.

- أما الرسالة فهي عبارة عن المعلومات التي يتم إرسالها ويصاحب هذه المعلومات في نفس الوقت أسلوب التعبير المستخدم فيمكن أن يكون التعبير بالكلمات المنطوقة أو الرموز المكتوبة أو الإشارات والإيماءات، أو بأي أسلوب آخر، وذلك طبقاً لخيال وقدرات المرسل.
- أما قناة الاتصال فهي تعبر عن الوسيلة التي يتم استخدامها في إرسال الرسالة، فقناة الاتصال للكلمات المنطوقة تتضمن الاتصال المباشر وجها لوجه، أو بالتلفون العادي أو المرئي أو الراديو والتلفزيون أو الفيديو أو السينما أو الماسنجر Messenger وقناة الاتصال بالنسبة للكلمات المكتوبة هي عبارة عن الورق أو الانترنت أو أي وسيلة اتصال يتم بها عرض الرسائل المكتوبة.

عندما يركز المرسل على المعلومات المجردة (كالحقائق والأرقام) فإنه يشغل الجانب الأيسر من الدماغ، فالجانب الأيسر مسؤول عن الكلام، والمنطق (Logic)، والمتابعات (Sequence)، والوقت، والتفاصيل والرياضيات، أما الأيمن فيرتبط بالموسيقى والفن، والاستجابات الانفعالية الحادة، والحدس (Intuition)، والصور (Images)، والتلخيص (**Gabriel,2001**)، ويتعامل الجانب الأيسر مع الجزئيات، في حين يتعامل الجانب الأيمن مع الكليات، ويعمل هذان النصفان معاً باتساق من أجل حياة مثالية (**Sprenger,2002**). وينقسم كلا النصفين أيضاً إلى أربعة فصوص (Lobes) هي: **الفصوص القفوية** (القذالية Occipitial Lobes): وتقع في المنتصف الخلفي للدماغ، وتحتوي على القشرة البصرية (**NVCC,2001**). وتعالج المعلومات البصرية (**Sprenger,2002**)، **الفصوص الجدارية الخلفية** (Partial Lobes): تقع في المنطقة العليا الخلفية من الدماغ (**Jensen,2000**)، وتحتوي القشرة الأولية الحاسية - الجسدية، التي تتعامل مع الإحساسات الجلدية (**NVCC,2001**)، وتقوم بمعالجة اللغة (**Jensen,2000**)، **الفصوص الصدغية** (Temporal Lobes): توجد في كلا الجانبين (الأيمن والأيسر) فوق وحول الأذنين (**Jensen,2000**)، وتحتوي على القشرة السمعية، حيث تعالج المعلومات السمعية وبعض الذكريات (**Sprenger,2002**)، **الفصوص**

الجبهيـة الأماميـة (Frontal Lobes): تقـع في مقدمـة الـدماغ حـول الجبهـة (Jensen,2000)، وتـضم القـشرة الحركيـة، الـتي تـسيطر علـى الحركـة الإراديـة (NVCC,2001)، وتتعامـل أيـضاً مـع القـرارات والتخطـيط والإبـداع وحـل المـشكلات والمحاكمـة (Chudler,2002)، أمـا المنطقـة الواقعـة في مقدمـة الجبهـة والـتي تـسمى مـا قبل مقدمية (Prefrontal) فهي منطقة هامة وتتعامل مع الانفعالات والذاكرة العاملة والانتباه والتعلّم (Sprenger,2002).

ويجب إدراك بأنه يمكن توصيل تلك المعلومات بشكل فعال بواسطة الكتابة، فالنـاس يقـرأون بـسرعة خمـسة أضـعاف مـا تتحـدث، عنـدما تـتكلم وعنـدما تكـون منهمكاً في عملية الاتصال فانك تكشف أفكاراً وآراءً وتحاول أن تحـرك النـاس تجـاه فعـل مـا وتغيـر مـن اتجاهـاتهم وتقـوي اسـتعداداتهم وتكـتشف ميـولهم، وإذا لم تـستطع تشغيل الجانب الأيمن من الدماغ لدى المستقبل فالرسالة تكون متباينة التـأثير، ولكـي تكون متوازنة التأثر بل قد تصل للتأثير الأقوى فإنها تحتاج لكل الأحاسيس والمشاعر وتشغيل العقل العاطفي الباعث والمثير للعقل المفكر.

لابد أن تتصل بالمخاطب عن طريق البعد العاطفي، والعقـل العـاطفي يوجـه حسياً وبدون وعـي عقلنـا المفكـر، وهـذا العقـل فطـري وأولـي وقـوي جـداً ويعمـل علـى مـستوى اللاوعي أمام العقل المفكر، فهو العقل الذي يشكل فكرنا الواعي وفيه تحـدث اللغـة و الإبداع واتخاذ القرارات، وهذا يعني وجود عقلين في الرأس.

فجميع المدخلات الحسية عن طريق النظر والصوت واللمس والـذوق والـشم تـأتي عـن طريـق العقـل الأول بدايـةً، ثـم يرسـلها بعـد ذلـك إلى العقـل المفكـر الـذي يحـدث الإحساس بها ويفسرها، لكـن إذا لم يتم اسـتثارة الممـرات البـصرية كـثيراً بمعنـى أنـه ليس هناك حركة ولا اتصال مباشر بالعين ولا إشارات.

فان المعلومـات لـن ترسـل إلى العقـل المفكـر وكـذلك الحـال مـع الـصوت فالإشـارات الصوتية المسموعة تدخل إلى العقل الأول قبل أن تنقل إلى العقل الجديد، فإذا كـان الـصوت مـسطحاً أو رتيبـاً أو مليئـاً بالإشـارات اللاكـلاميـة. فـإن العقـل الأول لـن يرسـلها إلى العقـل

المفكر بفعالية، ولإحداث التواصل الفعال ينبغي أن تخاطب العقل الأول عند الشخص المستقبل (لابد أن يصنع المرسل تواصلاً عاطفياً مع المستقبل حتى تنجح الرسالة).

المدخل العاطفي هو باب النجاح للتّواصل الفعّال

أما المستقبل فهو الشخص المتلقي للرسالة فهو يقوم باستقبال الرسالة ويفسرها ونعني بالتفسير أنه تلك العملية التي يتم بموجبها تفسير رموز الرسالة بواسطة المستقبل عن طريق استخدام التشفير الخاص لترجمة الرسالة إلى شكل ما تمكنه من فهمها، وقد تحدث بعد ذلك عملية تغذية عكسية من المستقبل للمرسل وقد لا تحدث.فعملية التغذية العكسية وسيلة تمكن المرسل من معرفة فيما إذا كانت الرسالة قد تم استقبالها من المستقبل أما لا وهل حدث استجابة أم لا، وخلال المراحل المتلاحقة لعملية الاتصال قد يؤثر فيها عوامل متعددة قد تؤدي إلى تعطيل حدوث الاستجابة المطلوبة، وهذه العوامل قد تتمثل في غموض الألفاظ أو اختلاف اللهجات أو رداءة الخط المكتوب أو سوء حالة التقنيات السلكية أو اللاسلكية وقد تصل هذه العوامل إلى مستقبل غير مهيأ لاستقبال الرسالة وفي المثال السابق وفي المثال التالي فان المرسل يمكن أن يغير من سلوك المستقبل من خلال ترجمة النوايا إلى رسائل مستخدما الكلمات والحركات.

على النقيض من ذلك، عندما أخبرك أن فريق الأهلي قد ربح المباراة في بطولة القارات للأندية، فأنا أفعل ذلك بهدف إعطاؤك معلومة جديدة أعتقد أنها ليست لديك، وأنها قد تهمك وتريدها، وأنا أحاول تغيير حالتك المعرفية، هذا الكلام القليل يعد إتصالاً مقصوداً، ويتطلب نظرية العقل بشدة، بقصد التواصل المقصود.

يحتاج المرء المرسل للرسالة مستقبلاً ذو عقل قادر على فهم الرسالة أو رفضها، في الحقيقة، يحتاج الفرد إلى بنية معرفية، وقد يحدد الهدف من الاتصال المقصود بأنه التغيير في حالة الآخرين المعرفية، لتوضيح هذا الأمر، نسوق هذين المثالين، إذا صاح

أحدهم: "انتبه !" بهدف توصيل رسالة إلى المستقبل ينبهه عن خطر محدق به، فإن القصد هو تغيير حالة المستقبل المعرفية عن الوضع البيئي المحيط به، ونفس الحالة إذا وضع شخص جدول لحركة الباص - وسيلة نقل - وأخبر الآخرين عن مواعيد حركة الباصات في الأيام التالية، فإن القصد هو إخبار الآخرين بالحالة المستقبلية.

أهمية التواصل:



إن عصر العولمة معقد ومتشابك يدفعنا إلى التواصل مع مختلف الشرائح من البشر بتباين ميولهم وإتجاهاتهم وثقافاتهم ولغاتهم، وبالتالي نؤثر ونتأثر ونتفاعل مع أولئك الذين نتواصل معهم، من خلال التقنيات والأدوات والوسائل التي فرضت من التقدم التكنولوجي الهائل الذي قفز بوسائل الاتصال إلى مواقع متقدمة ومدهشة وغير مألوفة في عصر المعلوماتية، إلا أن العنصر البشري لا يمكن إهماله أو الاستغناء عنه، إذ يبقى هو الفاعل والمحرك والمبدع والمخطط في آن واحد، وبدونه لا يوجد تطور إذ أن التطور في حاجة إلى فكر والى مرونة والى إبداعات يصنعها العنصر البشري ليسير بها وسائل الحياة من خلال الوسائل والتقنيات والأدوات لإحداث التطور في كل المجالات.

أهداف التواصل:

التواصل عملية اجتماعية لا يمكن العيش بدونها وهي تسعى لتحقيق هدف عام وهو التأثير في الحاضر المستقبل ولها أهداف عدة مثل:

1. **توجيهي:** أي إعطاء إرشادات وتعليمات تفيد المرسل والمستقبل الآني وآلاتي من خلال واقعية الرسالة.
2. **تثقيفي:** بث المرونة الذهنية وتوظيف المعلوماتية.
3. **تعليمي:** إكساب المستقبل المعارف والمعلومات من خلال رسالة واضحة المعالم يتمكن من توظيفها في حيياه المهنية والعلمية.

   يهدف التعليم إلى إحداث تغير في سلوك المتعلمين في المجالات التالية:
   - المجال المعرفي (خبرات جديدة).
   - المجال النفس حركي (مهارات جديدة): إن الطريقة التي تظهر بها نفسك جسمياً يمكن إن تعكس كيف تظهر نفسك عقلياً والطريقة التي تنظر بها إلى نفسك هي عادة الانطباع الذي يكونه عنك الآخرون، فعندما تتحدث إلى الآخرين فقد تقلل من تأثيرك بسبب الطريقة التي تقف بها وقد تحول طاقة اتصالك الشخصي بعيداً عن مستمعيك من خلال لغة الجسم غير الملائمة.
   - المجال الوجداني (سلوكات جديدة).
4. **هدف ترفيهي:** إدخال البهجة والسعادة إلى نفس المستقبل، فالدعابة واحدة من أكبر المهارات المهمة للتأثير في عملية الاتصال لكنها في الوقت نفسه واحدة من أكبر أساليب المراوغة، بعض الناس جذابون ومحبوبون بطبعهم وآخرون يجب أن يعملوا ليكونوا كذلك، وروح الدعاية مهارة قابلة للتعلم ويمكن أن تعلم استعمال هذه المهارة.
5. **هدف إداري:** تحقيق إدارة الجودة في العمل.
6. **هدف اجتماعي:** يتيح التشاركية المجتمعية والتفاعل البناء.

الحاجة إلى التواصل المقصود مع الآخرين:

إن التواصل المقصود مع الآخرين يبقي الأمور في ديناميكية، والتأثير في الآخرين لكي يفهموا المعلومات وتعليمات لتوظيفها، والمراد بالتواصل المقصود هو إتباع أفضل السبل والوسائل لنقل المعلومات والمعاني والأحاسيس والآراء للآخرين والتأثير في أفكارهم وتوجهاتهم وإقناعهم بما تريد سواء كان ذلك بطريقة لغوية أو غير لغوية.

إن المشاركة المجتمعية تعتمد على التواصل مع الآخرين، والذي هو وسيلة لمشاركة الآخرين بالآراء والمشاعر وعندما يتفكك هذا الاتصال يحصل الخلاف وسوء التفاهم، وهذا ما تم توضحيه بالشكل رقم (3/2).

أنواع التواصل:

التواصل تأثير وتأثر من الناس وفي الناس.

التواصل له أنواع وأساليب متعددة وكلما أجاد الإنسان هذه الأساليب كلما حقق الرسالة التي خلق من أجلها وهي خلافة الله في أرضه، وامتلك مهارات فن الاستمتاع بالحياة، وحقق جودة الحياة، فالذي يجيد التعامل مع الآخرين والتأثير فيهم وإقناعهم بما يريد، هو الذي تفتح له الأبواب وتمهد له الطرق للوصول إلى أهدافه وإيصال الرسالة، إما أن يكون بالكلام وإما أن يكون بغيره.

أولاً: الاتصال اللفظي

كلما نجح الإنسان في إجادة فن الكلام كلما كان أقدر على التأثير في الآخرين، فالكلام هو أكثر وسائل الاتصال والتأثير شيوعاً، والبلاغة والفصاحة كانت معجزة القرآن الكريم التي فاقت كل المعجزات.

والاتصال اللفظي يسمى أحيانا اللغة اللفظية أي آن الاتصال الذي يتم بين كل من المرسل والمستقبل يتم بطريقة كلامية أو لفظية، ومن خصائص ذلك ما يلي:

- الخصوصية: ويقصد بها أن اللغة تستخدم بهدف الاتصال بالآخرين.

- الإنتاجية: وهي أن اللغة أو الكلام ينتج عن الموقف الذي يحدث فيه الاتصال بين الإطراف المختلفة.
- التبخير: يقصد به أن اللفظ أو الكلام بعد أدائه يتبخر أو يذوب أو يتلاشى، حتى لو حاولنا إعادته فانه يعد اتصال جديد بسبب تغير الموقف الاتصالي.
- الإحلال: يقصد بها إمكانية إستخدام اللغة في غير زمنها وفي غير مكانها.

مهارات التأثير الفعال:

إتقان أساسيات التواصل هو طريق البراعة في التواصل مع الآخرين، والقيام ببناء المكون الرئيس للاتصال الفعال، ومصدر كسب المصداقية والثقة لدى الآخرين، ولعل من أبرز مهارات الاتصال التي تعطي التأثير الفعال تنبثق من التعرف على مكونات الرسالة الكلامية، ومخاطبة الوجدان، فالاتصال الفعال يعني ارتباط المتكلم مع المستمع على مستوى عاطفي وليس فقط على مستوى فكري، كما أن النظرات الحانية مصدر أشعة يبهج قلب المستقبل، ويشعره بالألفة والارتياح والمشاركة، علاوة على فاعلية تركيز النظر، وتعبيرات الوجه التفاؤلية، وتدفق المعلومات، والتشويق، الهيئة والوقار، وفيما يلي المنطلقات المهارية للتأثير الفعال:

1. انتقاء الكلمات من وحي القيم والأخلاقيات.
2. حفظ جزء على الأقل من الأحاديث النبوية والآيات القرآنية.
3. تذوق الشعر والحكم والأقوال المأثورة.
4. تذوق القواعد النحوية والقراءة فيها البلاغة والنقد.
5. الإلمام بمعرفة ما تريد الحديث فيه.
6. الاتصال بالمخاطب عن طريق البعد العاطفي.
7. الاهتمام بما تريد الحديث فيه بمعنى تركيز الانتباه
8. ينبغي تحديد الحديث فلا إيجاز مخل ولا إسهاب ممل.
9. تنظيم الأفكار قبل إيصالها إلى الآخرين.
10. اختيار الكلمات والصور التي تجذب المستمع أو المشاهد.

ينبغي مراعاة نبرات الصوت لترنيم وتفاعلها مع معاني الكلمات، فالشخص الذي يقف بين مجموعة وينظر إلى أسفل ويتكلم بصوت مرتجف مشبكاً أصابعه ويقول أشعر بالسعادة لأني بينكم، فهو هنا يعطي رسالة متناقضة لا يمكن تصديقها، ويمكننا أن نقرأ الكثير من أمزجة الناس وحالاتهم النفسية من النغمة الصوتية خلال الثواني الأولى القليلة، والتعبير الصوتي له مكونات منها:

- الاسترخاء.
- طريقة التنفس.
- الإلقاء.
- إبراز المقاطع.

معيقات مهارات التأثير الفعال:

1. الكلام بسرعة فائقة.
2. عدم وضوح الكلمة.
3. الكلام على وتيرة واحدة.
4. عدم توظيف القواعد النحوية.
5. الاهتمام بالصور البلاغية دون المضمون.

ثانياً: الاتصال غير اللفظي

هناك وسائل أخرى قادرة على تبليغ الرسالة وقد تكون هذه الوسائل أدق وأصدق في التعبير من الكلام، والتعبير قد يكون بالعيون وقد يكون باليدين وقد يكون بتعبيرات الوجه.

والاتصال غير اللفظي: هو إحدى صور الاتصال الذي يحدث بين الأفراد بدون استخدام ألفاظ أو كلمات معينة ولكن تستخدم بعض الإشارات والإيماءات التي تعبر عن الموقف الذي يتعرض له الفرد.

1. لغة العيون:

العيون وسيلة بليغة للتعبير عما في الداخل، والإنسان في تعامله مع لغة العيون يتعامل معها كوسيلة تعبير عما في نفسه للآخرين، واتصال العين هو المهارة الأكثر وكذا يتعامل معها كوسيلة لفهم ما في نفوس الآخرين.

والعين هي الجزء الوحيد من الجهاز العصبي المركزي الذي يرتبط بالشخص الآخر بشكل مباشر، ويذكر البعض أن للاتصال بالعين ثلاثة آثار هي:

- الألفة.
- المشاركة.
- التخويف.

قال تعالى: ﴿ أَشِحَّةً عَلَيْكُمْ فَإِذَا جَاءَ الْخَوْفُ رَأَيْتَهُمْ يَنْظُرُونَ إِلَيْكَ تَدُورُ أَعْيُنُهُمْ كَالَّذِي يُغْشَى عَلَيْهِ مِنَ الْمَوْتِ فَإِذَا ذَهَبَ الْخَوْفُ سَلَقُوكُمْ بِأَلْسِنَةٍ حِدَادٍ أَشِحَّةً عَلَى الْخَيْرِ أُولَئِكَ لَمْ يُؤْمِنُوا فَأَحْبَطَ اللَّهُ أَعْمَالَهُمْ وَكَانَ ذَلِكَ عَلَى اللَّهِ يَسِيرًا ﴾ (سورة الأحزاب، آية 19).

تشير هذه الآية إلى حقيقة علمية لم يكن سبيلها معلوماً عند نزول القرآن الكريم، وهى دوران مقلة العين عند اقتراب الموت وعند الخوف، ومن أسباب ذلك أن شدة الخوف حيث يتكون الدماغ من نوعين من الخلايا، **الأولى**: الخلايا العصبية Neuron Cells، والثانية: الخلايا الغروية *Glial Cells* (**Cardoso, 1997**)، ويبلغ عدد الخلايا العصبية حوالي (100) بليون خلية، وترتبط كل واحدة منها بالأخرى لتكون شبكة مسؤولة عن السيطرة على كل الوظائف العقلية، كما يسيطر الدماغ على جميع الانفعالات الإنسانية التي تشمل الحب، والكره، والخوف، والغضب، والحزن، كما يستقبل الدماغ أيضاً ويفسر الإشارات التي لا تحصى والتي تصل إليه من الأجزاء الأخرى من الجسم ومن البيئة الخارجية (**Incy wincy web Design, 2000**)، وعندما تتأثر هذه الخلايا العصبية فان ذلك يؤثر بدوره على الوعي، فيذهب الوعي ليبطل الإدراك فتختل المراكز العصبية اللاواعية في منطقة مهاد المخ فيصير الخائف شبيها بحالة الذي يغشى عليه من الموت، إذ تدور مقلته وتتسع حدقته وتثبت على اتساعها حتى يموت.

ومن هذا المنطلق يمكن إتباع عدة أمور منها:

- الاطمئنان أثناء عملية التواصل.
- النظر للمتحدث إليه.

- الاتزان بحركات الرأس أثناء الحديث.
- الاتزان في عملية التحديق لمن تتحدث معه.
- كثرة الرمش أثناء الحديث يسبب إزعاج للمتحدث إليه.
- لبس النظارات القاتمة يعيق بناء الثقة.

العين تهدد	العين تهين
العين تمرح	العين تحن

- العين تهدد: سلاح مصوب نحو هدف ـ للتغيير ـ.
- العين تهين: نظرة العلوية للآخر والازدراء ـ للتحقير ـ.
- العين تمرح: النظرة الحانية تصدر أشعة مرحة وباقية ـ ضد التكدير ـ.
- العين تحن: نظرة حنان تزيل الهم والآلام وتعطي الدفء والأمان ــ للفرح والتدبير ـ.

2. التعبير بالوجه:

الإنسان يستطيع أن يعبر بعينيه عما يريده، ويستطيع أن يستكشف ما في نفوس الآخرين من خلال التأمل في نظرات عيونهم، وتمعن النظر والتأمل في ملامح وتعابير الوجه لنستنتج منها بعض الإشارات وردود الأفعال وبعض الانطباعات الأولية لنبني عليها حكماً على شخصية هذا الآخر.

فقد قال تعالى: ﴿ وَإِذَا بُشِّرَ أَحَدُهُم بِٱلْأُنثَىٰ ظَلَّ وَجْهُهُۥ مُسْوَدًّا وَهُوَ كَظِيمٌ ﴾ (سورة النحل 58).

تشير هذه الآية إلى الهيئة التي يبدو عليها الفرد إذا خُبِّر بأنه ولدت له أنثى، صار وجهه مسوداً من الحزن وهو مملوء غيظًا يكظمه.

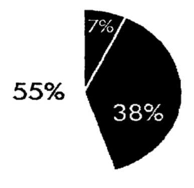
التأثير الفعال من خلال تعبيرات الوجه ينبغي مراعاة ما يلي:

1. الابتسامة قد تعبر عن توصيل وقبول الرسالة.
2. الإيماءات المعبرة بإبراز علامات الفرح أو العبوس وسائل إرسال للرسالة.

3. عدم الهمز واللمز.
4. ينبغي مراعاة التعليق أو تقبل آراء الآخرين بالابتسامة الساخرة أو الباردة.

وذكر ألبرت مهرابيان (Albert Mehrabian) العناصر الثلاث التي نتواصل بها وقام بدراسة الفرق بين مصداقية العناصر الصوتية و البصرية و اللفظية ووجد أن الرسالة تتأثر بالعناصر الثلاثة بنسب متفاوتة على النحو التالي:

1. لفظي: 7٪ Words.
2. صوتي: 38٪ Tone of voice.
3. بصري: 55 ٪ Body Language.



Elements of Personal Communication
- 7% spoken words
- 38% voice, tone
- 55% body language

وهذا التباين يؤثر في مصداقية الرسالة، وفي حالة كون الرسالة متوافقة فان وعندما تعمل العناصر الثلاث معاً وبصورة متوازنة لنقل الرسالة، فحماسة الصوت وإثارته تعملان مع تعبير الوجه و الجسم وحركتهما من خلال بيئة مستجيبة، يعكسا الثقة والتصديق بما يقال وتصبح الرسالة في هذه الحالة متوافقة، **ولغة الإشارات** هي استخدام الإنسان لبعض الحركات في الجسم للتعبير بها بدلاً عن الكلام، **ولغة الفعل** وهي استخدام حركات معينة للتعبير عن أفعال يريد الفرد إيصالها للغير مثل خبط المعلم على الدرج أو الطاولة للإنصات إليه.

ولغة الأشياء تعني استخدام الإنسان للأشياء المادية لأنها تحمل معاني مقصود توصيلها للآخرين مثل لبس الملابس البيضاء الجديدة في المناسبات السعيدة لدى الآخرين.

والاتصال غير اللفظي ينبع من وجدان الفرد ومن داخله ولا يمكن تحقيق الاتصال غير اللفظي إلا إذا تحقق مبدأ الاتصالية الفاعلة، والصدق، محكوماً بقواعد وأصول منبثقة من الأعراف والتقاليد، فالاتصالية الفاعلة وهي أن يستخدم الإنسان اتصالاً غير لفظياً ومن خلاله يمكن توصيل معلومة للآخرين، والصدق هو أن يعبر عن المعاني التي يريد الفرد أن يوصلها للآخرين دون أن يخفى شيء منها، تحكمه قوانين معينه لا يمكن مخالفتها مثلا لا يستطيع اللاعب ممارسة النشاط الرياضي دون الالتزام بالزي المخصص لذلك، وهذا ما أكد في الشكلين (3/1)، (3/2) ويوضح المؤلفان تناقض الرسالة وصدقها من خلال معيقات التواصل الواردة على النحو التالي:

معيقات التواصل:

بالرغم من صعوبة التخلص نهائياً من معيقات التواصل، إلا إن الحد منها أو التغاضي عنها أمر مرغوب فيه، لتيسير عملية التواصل وزيادة فاعليتها، فكثيراً ما تصدر منّا أقوال أو أفعال تؤدى إلى عزوف الطرف الآخر عن التواصل أو تردده أو حمله على اتخاذ موقف دفاعي في عملية التواصل، وتحقيقاً لهذا الهدف فإننا نستعرض فيما يلي جملة من المعيقات الأكثر حدوثاً في الحياة العملية:

1. مراعاة حالة المرسل والمستقبل وغموض الرسالة.
2. الرسالة بلا أهداف إجرائية.
3. خصائص المرسل غير واضحة للمستقبل.
4. خصائص المستقبل المرسل غير واضحة: أي اعتباره أمراً مسلماً به من حيث اهتمامه بالرسالة، وعدم إشغال وقته بمهام أخرى غير موضوع الرسالة.
5. عدم إدراك المرسل للرسالة.
6. عدم وضوح الهدف من الرسالة: المرسل لا يعرف بالضبط هدفه من الاتصال، فقد يركز على مجرد الفضفضة عن نفسه أو (إراحة شئ من على صدره).
7. عدم تركيز المستقبل للرسالة.

8. التشويش في الرسالة، وعدم التجانس في مضمونها.
9. بيئة الرسالة غير مستجيبة.
10. عدم توفر الوسائل والتقنيات المعينة.
11. تنفيذ عملية الاتصال في وقت غير مناسب.
12. الكلمات غير المفهومة ومن أمثلة ذلك (آه، أوه، يعني، كما تعرف، حسناً).
13. أسئلة الاستدراج: إن مثل هذه الأسئلة تؤدى إلى فقدان ثقة الآخرين وعدم اتفاقهم معك فيما تبديه من آراء وحلول ولو كانت صائبة.
14. التركيز على الأخطاء: من الأفضل أن تجعل تحسين العلاقة في المستقبل هدفاً لك، فلا يفيد المتعامل معك في شيء أن تركز على أخطائه بقدر ما يفيده اهتمامك بمعالجة الموقف.
15. الاستئثار بالحديث: عدم مشاركة الآخرين في الحديث لمدة طويلة يفقدهم الاهتمام، فالمشاركة تثرى المناقشة والحوار.
16. مقاطعة الآخرين: فمقاطعة الآخرين تشل تفكيرهم وتسبب لهم الارتباك مما قد يدفع بهم إلى الانسحاب والاختصار في الحديث.
17. المجادلة: فمن خصائص المجادلة أنها تقلل درجة الرشد عند كلا الطرفين وتزيد من تماسك كل منهما رأيه وتصلبه في موقفه.
18. التهكم والسخرية: لقد أثبتت بعض الدراسات أنه كلما زادت درجة الضحك التي يثرها التعليق الساخر زادت درجة الخنق وجو الغضب لدى الغير حتى إن لم يبدأ ذلك علانية ويظل متحفزاً إلى أن تأته الفرصة للرد واسترجاع كرامته، وهذا لا يعني دعوة إلى التزمت والتحجر في التواصل.
19. التسرع في التقييم: أن التسرع في الاستنتاج وإصدار الأحكام قبل الإلمام بأكبر قدر من المعلومات يؤديان إلى إصدار التعليمات غير المفيدة، والأحكام غير الناضجة.

مستويات التواصل:

أولاً: التواصل مع الذات Internal Communication

(تمهيد لتحقيق مستويات التواصل) تقتصر فيه الرسالة على شخص المرسل، فيكون هو المستقبل، حين يكلم نفسه، فلا تتجاوزه الرسالة إلى غيره، وهو أقصر أنواع التواصل، ويميل البعض إلى اعتباره نوعا من التفكير الذاتي وليس اتصالاً لأنه لا يشتمل على مكونات نموذج الاتصال المعروفة وهي المرسل، المستقبل، الوسيلة، والرسالة، اتصال الإنسان مع نفسه عملية ضرورية ولازمة وتلقائية تجرى في اللاشعور قبل تحقيق أي مستوى من مستويات التواصل، فكل فرد يكون على استعداد للاتصال بالآخرين ولكن هذا يتوقف على اتصاله الذاتي أي يعتمد على نظرة الإنسان لنفسه ونظرته للأشياء والناس من حوله وعلى نظرته للآخرين أي توقعه كيف ينظر أليه.

ثانياً: التواصل الثنائي Bilateral Communication

يسمى بالتواصل الشخصي وهو اتصال ذو اتجاهين يحدث وجها لوجه بين فردين وهذا **التواصل** يرتبط بالصفة الشخصية التي تميز طبيعة هذا **التواصل**، لذلك فان الصفات الإنسانية مثل الشعور بالحب أو الكره أو الغضب تؤثر على **التواصل** الذي نقيمه مع الآخرين

أهمية التواصل الثنائي:

1. يعتبر مصدراً من مصادر المعلومات.
2. يشكل شبكة من العلاقات التي تربط الناس بعضهم ببعض مثل القرابة والجوار
3. له دور كبير في زيادة حجم تأثير وسائل الإعلام في الناس مباشرة.

صفات التواصل الثنائي:

1. يشترك فيه شخصين.

2. يحدث وجهاً لوجه، أحيانا يحدث بواسطة التليفون أو الماسنجر أو كاميرات الفيديو الموجودة في الكمبيوتر.....الخ.
3. يحدث لفظياً أو غير لفظياً عن طريق الإشارات، أو تعبيرات الوجه.
4. مرونة الرسالة من خلال تتبع حالة المستقبل ومدى تجاوبه مع المرسل.
5. مجال الإقناع فيه اكبر لأنه يحدث وجها لوجه.

وظائف التواصل الثنائي:

1. تلبية الحاجات الأساسية مثل الحاجة إلى الألفة والمحبة.
2. تقوية العلاقات الاجتماعية.
3. وسيلة تعبير عن المشاعر.
4. تكوين وتفعيل العلاقات الشخصية.

ثالثاً: التواصل في المجموعات Groups Communication

يكون بين شخصَين فقط، وهما المرسل والمستقبل، أو عدة أشخاص، والعمل ضمن مجموعات صغيرة يؤدي غالباً إلى خلق جو من المرح والتسلية وصولاً إلى صلة وثيقة، وعدم نشوء مثل هذه الصلة إشارة لوجود مشكلة ما تعيق التواصل، وهناك مشكلات عديدة تعيق التواصل، حيث تلعب عوامل القوة والسيطرة التي يتمتع بها بعض أفراد المجموعة دوراً كبيراً في التأثير على بقية أفراد المجموعة، كما يؤثر عنصر المهارات الحوارية الفردية في التأثير على تفكير الجماعة بشكل كبير، وتلعب نظرية تفكير المجموعة، ونظرية التعدد في التفكير بين أفراد المجموعة أو التناغم بين هؤلاء الأفراد دورا هاما. وحتى مع وجود قيادة من المجموعة تتمتع بالقدرة على إدارة التفاوض والسير طبقا لخطة واضحة لأفراد المجموعة، وحتى أيضاً مع وجود نظام منهجي للإجراءات داخل المجموعة يتبع الخطوات الست الشهيرة للجلسات الناجحة المتمثلة في:

1. موضوع أو مشكلة محددة.
2. تحليل للمشكلة أو الموضوع.

3. معيار للحلول.
4. حل مقترح.
5. تقييم للحل.

إمكانية التطبيق للحل. فإن التجارب والخبرة تقول إن نتيجة حوار ونقاشات المجموعة ليس مضمونا أن تنتهي إلى نتيجة إيجابية، ففي الحقيقة أن التنافر أو التناغم بين أفراد المجموعة هو من الناحية النظرية عامل بالغ الأهمية في تحديد النتيجة، فالتنافر ليس بالضرورة أداة لنتيجة سلبية بل قد يؤدي إلى حلول وسطى ليست هي الحلول الأفضل ولكنها الحلول القابلة للتطبيق، ويرى بعض العلماء، أن هناك عدداً من الأسئلة العلمية لا بد من طرحها قبل التفكير في الكيفية التي تصل بها مجموعة ما إلى اتخاذ قرار ووضع خريطة لتنفيذ ذلك القرار، فمن الناحية النظرية والعملية لا بد من التفكير في إجابات لأسئلة من نوع:

- لماذا تصنع مجموعة صغيرة من الناس قرارات جيدة أو سيئة؟
- ولماذا يحدث أن تتوصل مجموعات صغيرة إلى نتائج خاطئة رغم أن ما يجب أن تتوصل إليه هو أمر بديهي أفضل؟

وللإجابة على هذين السؤالين نتطرق إلى أن التوجيه والإرشاد الجمعي يعد في المرتبة الثانية من أساليب التوجيه والإرشاد الرئيسة بعد الإرشاد الفردي الذي يتمثل في بحث الحالة الفردية.

والجماعة الإرشادية قد يكثر فيها العدد حيث يصل إلى عشرين أو أكثر من ذلك، ويستحسن في التربية الخاصة أن يتراوح العدد بين 2 ـ 7 أشخاص، وهذا ما يطلق عليه بالجماعة الصغيرة بمفهوم مجال العمل مع ذوي الحاجات الخاصة، ويرى البعض أن المجموعات الصغيرة هي تلك التي تتشكل من ثلاثة أشخاص أو أكثر في محاولة لتحقيق أهداف معترف بها على نحو مشترك، وهذه المجموعات لها آلية في التفكير والتعامل ثم التنظير لها بعدد من النظريات تصب في ما يسمى "تفاعل الجماعات"، منها نظرية انبثاق القرار، والنماذج المتنامية، وتوترات الجدال، والدرامية، ونظرية تحليل

الفانتازي للقضية، ونظريات التقييم الجماعي، ونظرية التفكير داخل المجموعة، ونظرية السرد، ونظرية انبثاق الدور، ونظرية الأنظمة، معظم هذه النظريات يصدر من بلدان تطبق العلم على الحياة.

ويمكن تطبيق بعض الاستراتيجيات والأساليب المستخدمة في الجلسات الجماعية، وتنوع الأساليب يرتبط بمجموعة من المحددات، منها عدد المجموعة، ومواعيدها، وزمن كل جلسة فيها، والهدف من الجلسة، تحديد من يقود الجلسة، والمكان المعد لتنفيذ هذه الجلسة، وينبغي وضع خطة إجرائية لتنفيذ كل جلسة في إطار جلسات البرنامج ككل، والتأكد في الإجابة على محورية بعض التساؤلات منها:

- هل الأفراد ضمن مجموعة صغيرة تتحاور بهدف الوصول إلى نتيجة مشتركة؟.
- هل هم قادرون على نحو متساو للتعبير عن أفكارهم؟.
- هل بعضهم يخشى النطق بما يخالج نفسه والتعبير عن رأيه؟.
- هل يشعر الأفراد في المجموعة بأن عليهم أن يتبنوا وجهة نظر من يدير حوارهم أو قائد المجموعة الصغيرة الداخلة ضمن المجموعة المتحاورة؟.

وينبغي أن نضع في الحسبان شعور بعض أفراد المجموعة الصغيرة المتحاورة أنهم غير مسؤولين عما توصلت إليه المجموعة ككل فيخرجون بأقوال فردية مناقضة لما يعلن عنه كنتيجة جماعية، على الرغم أن الأبحاث أثبتت أن نتائج ما يتم في مجموعات أكثر إنتاجية مما يقوم به الأفراد لوحدهم، عندما تحتاج المهمة أو الموضوع إلى تعدد في الخبرات والخلفيات والمهارات، تتميز جلسات الإرشاد الجمعي من خلال المجموعات الصغيرة بالتركيز على مشكلات الأفراد من خلال الجماعة الإرشادية التي تكونت لدراسة مشكلة أو أكثر يشترك فيها أفراد الجماعة حيث يتوفر فيها الأمن الفكري والخبرة والمسايرة لجميع الأفراد المشاركين، ومن خلال هذا الأسلوب الميداني تتم معالجة بعض المشكلات التي يعانون منها الطلاب بيسر وسهولة ومهنية ملموسة.

رابعاً: التواصل في مؤسسات ومراكز التربية الخاصة:

Communication in Institutions and special Education Centers

لدراسة التواصل في مؤسسات ومراكز التربية الخاصة، لابد من دراسة الإعاقة التي تستقبلها المؤسسة من حيث النوعية والكمية ودراسة حالة لكل إعاقة على حده، وتتبع الخطط الفردية التي يمكن تصميمها وما إذا كانت هناك خطط جماعية تصمم للمترددين على المؤسسة أو بعضهم، والجهات المساندة لتقديم أقصى الإمكانات لإنجاح العمل مع الفئات بتباينها، إن هذه الجوانب من عملية التواصل هي ما يمكن أن نسميه بالمدخلات، أما الجانب الثاني في عملية التواصل فإنه يتمثل بمعالجة هذه المعلومات بحيث تحقق نوعا من الاندماج والتكامل بين عناصرها لتتيح اتخاذ القرار الذي ينتقل إلى الجانب الثالث من عملية التواصل، فهو يتمثل بدروب انتقال هذه المعلومات والاستجابة لها، وعملية التواصل لها نماذج عدة، ومن أبسط النماذج التي تقدم عملية التواصل بعناصره الأربعة المشهورة: المصدر والمضمون والقناة والمستقبل، وإذا أضفنا إلى هذه العناصر الأربعة ثلاثة عناصر أساسية: تأثر المضمون ورجع الصدى والسياق الذي يتم فيه التواصل فإننا نقدم بذلك نموذجا يفسر لنا عملية التواصل الفاعلة في مؤسسات ومراكز التربية الخاصة.

خامساً: التواصل الجماهيري Mass Communication

وهذا ما يواجه مجال التربية الخاصة في تعديل اتجاهات الجماهير نحو الإعاقة، وتعديل اتجاهات أسر ذوي الحاجات الخاصة نحو عملية الدمج الشامل واستخدام أساليب الإقناع نحو التعليم للجميع، **والتواصل الجماهيري:** وهو تواصل مرسل، مع مجموعة من الجماهير، ويلزمه إعداد مسبق، يتضمن تحديد الهدف من المضمون، وتحليل المناسبة، ونوعية المستقبلين، إذ لا بدّ من سهولة المضمون ومراعاتها لمستوى المتلقّين، فضلاً عن ارتباطها بالمناسبة، إضافة إلى إعداد خطوطها العريضة، تجنباً لنسيان أجزاء مهمة منها، والخروج بخلاصة، في كلمات قليلة، واضحة للمستقبلين، وبعد انتهاء المضمون، يأتي دور الإجابة على أسئلة الجماهير، التي تلقتها.

ضعف قضية الإعاقة في الوطن العربي يرجع في الأساس إلى عدم التواصل بين خبراء التربية الخاصة والجماهير نظرًا لوجود معوقات كثيرة في هذا الشأن متعلقة بعدم تنظيم هؤلاء الخبراء لمؤتمرات وندوات جماهيرية في مجال التربية الخاصة بصورة كافية، ولعل هذا الأمر المتمثل في عدم التواصل الجماهيري مع الخبراء والمتخصصين هو المسئول عن وجود فجوة بين اسر ذوي الحاجات الخاصة ومجتمعهم، ورغم الانفراجة الأخيرة المتمثلة في بعض التعديلات الدستورية في قانون الطفل، وقانون ذوي الحاجات الخاصة، وجهود الأمم المتحدة، إلا أن الوضع لم يتغير إلا بشكل قليل جدا ولعل مشكلة التواصل تجد بعض الحل من خلال وجود وسائل الاتصال الجماهيرية الإعلامية ومن أهمها الصحف والتلفزيون، وعلى الرغم من ذلك فلا بديل عن الاتصال الجماهيري المباشر بين الخبراء والمتخصصين في التربية الخاصة وجموع فئات المجتمع بكل قطاعاته.

ومن أهم مشكلات غياب التواصل بين فئات المجتمع بكل قطاعاته، والخبراء والمتخصصين في التربية الخاصة أيضا تراجع تزايد أعداد المعاقين، وقلة أعداد المتخصصين في الميدان رغم أعداد الحاصلين على الشهادات، وقد اقترح البعض مؤخرًا في إنشاء قناة فضائية تنشر رؤية وبرامج الخبراء والمتخصصين في التربية الخاصة، وهنا يلح السؤال: هل تستطيع هذه القناة حل هذه المشكلة وما هي أهم معوقات وجود مثل هذه القناة الفضائية؟.

يرى الإمام (2005) أن وجود هذه القناة الفضائية من الممكن أن تسهم في توصيل رأي الخبراء والمتخصصين في التربية الخاصة للجماهير، كما تنقل التجارب والخبرات الناجحة لأولياء أمور ذوي الإعاقات المتباينة لأسر الإعاقات المتشابهة، حتى يمكن أن يكون هنالك استراتيجيات تعليم الآخر من خلال القرين، كما تستعرض هذه القناة الفضائية أهم المستجدات العالمية والبرامج التربوية والإرشادية والتقنيات المستحدثة في كل مجال من مجالات الإعاقة، محققين الهدف في زيادة الوعي المجتمعي.

عوائق التواصل بين الجمهور ومؤسسات ومراكز التربية الخاصة :

- عدم وضوح قنوات التواصل بين مؤسسات ومركز التربية الخاصة والجمهور يعتبر من العوائق الأساسية التي تواجهها هذه المؤسسات.
- غياب الدور الإعلامي لدى هذه المؤسسات في التواصل مع الجمهور و إبراز أهدافها ومشاريعها.
- عدم توفر المتخصصين المتدربين في التخصصات الدقيقة لنوعية الإعاقة.
- عدم الاستثمار الأمثل لطاقات المتخصصين المتدربين يعد من المعوقات الأساسية التي تواجه عمل هذه المؤسسات.
- المادية التي طغت على القيم والمبادئ الأخلاقية في ظل الضغوط الاجتماعية والاستسلام لكل مصاعب الحياة.
- غياب الدور الاجتماعي للعاملين والمؤسسات.
- عدم تفعيل الاستراتيجيات والقوانين والأنظمة في مجال ذوي الحاجات الخاصة.
- عدم توفر البيانات الدقيقة عن حجم واتجاهات وحاجات ذوي الحاجات الخاصة، والمؤسسات العاملة في هذا المجال.
- قلة البرامج التدريبية المتخصصة.
- عدم إعتماد وسائل متطورة في مجالات الإعاقة.
- قلة الوعي في مردود تدريب وتأهيل ذوي الحاجات الخاصة بأنهم قادرون على المشاركة الفعلية في المجتمع تبعاً لمبدأ لفروق الفردية، وهذا رداً على أصحاب النظرة الضيقة المحدودة الذين يتشدقون بأمثلة هوائية ـ ايش يأخذ الريح من البلاط ـ، وهؤلاء هم أصحاب الأفق الضيق في مجال تكريم الإنسان.
- قلة النشاطات والفعاليات التي تبرز دور وأهمية مؤسسات ومركز التربية الخاصة.
- انعدام برامج في نشر ثقافة الدمج ومبدأ التعليم للجميع.
- قلة الحوافز للعاملين في مجال ذوي الحاجات الخاصة.

التواصل المقصود في التربية الخاصة:

التواصل هو عملية نشطة في استقبال الرسائل وتفسيرها في إطار الفروق الفردية لكل من المرسل والمستقبل، بهدف توصيل الرسالة بالمعنى المقصود منها، وقد يتم في عملية تبادل المعلومات والأفكار تشويه للرسالة وذلك لان إدراكات الطرفين قد تتباين، ويعتبر الكلام واللغة وسائل رئيسية للتواصل إلا أن التواصل لا يقتصر عليهما، مع العلم أن هذه المهارات تتصل بشكل مباشر بنمو الفرد المعرفي والعاطفي والاجتماعي، حيث توجد دوائر أخرى قد يتم فبها التواصل منها: الدوائر غير اللغوية، والدوائر اللغوية الموازية، ودوائر ماوراء اللغوية

فالدوائر غير اللغوية وتتمثل في:

- وضع الجسم.
- تعبيرات الوجه.
- حركات الرأس والجسد.
- المسافة.
- الايماءات.

والدوائر اللغوية الموازية وتتمثل في:

- نبرة الصوت.
- سرعة تقديم الرسالة.
- التوقف.
- الجزم.

ودوائر ماوراء اللغوية وتتمثل في:

- الوضع النفسي.
- الوضع التواصلي.
- العلاقات بين المرسل والمستقبل.

التواصل مع المعوقين سمعياً:

وذلك من خلال:

أولاً: التواصل الشفوي Oral-Aural Communication

يهدف إلى تعليم الأطفال ضعاف السمع أو الصم استخدام الكلام وقراءة الشفاه، يرى بعض التربويين أن قراءة الشفاه هي في أفضل الأحوال نوع من التخمين وذلك بسبب تشابه عدد كبير من الكلمات في اللغة أن استخدام الطريقة الشفهية يحتاج إلى تدريب على البقايا السمعية عند الطفل وهو ما يعرف بالتدريب السمعي وتتضمن تعليم الطفل قراءة الكلام.

قراءة الكلام Speech Reading:

(قراءة الشفاه) هي إحدى الطرق التي يدرب عليها الأفراد المعوقون سمعيا للحصول على المعلومات والتواصل مع الآخرين باستعمال الحاسة البصرية لفهم ما يقال وفهم الكلام بواسطة أكثر من مصدر كتعابير الوجه وبعض الحركات، ويقصد بهذه الطريقة تنمية مهارة المعاق سمعيا على قراءة الشفاة وفهمها.

ويشير ساندر (**Sanders, 1971**) إلى طريقتين من طرق قراءة الشفاه وهي:

- الطريقة التحليلية Analytic Method: وفيها يقوم المعاق سمعياً على تجزئة الكلمة إلى مقاطع ليميز الكلمة كاملة
- الطريقة التركيبية Synthetic Method: وهنا يركز المعاق سمعياً على معنى الكلمة ومن ثم يميز الكلمات المكونة له.

التدريب السمعي Auditory Training:

ويقصد بذلك تدريب الأفراد ذوي الإعاقة السمعية البسيطة والمتوسطة على مهارة الاستماع والتمييز بين الأصوات أو الكلمات أو الحروف الهجائية، وللتدريب السمعي دورا مهما في تطوير قدرة الطفل على السمع وتطوير النمو اللغوي وخاصة إذا تم في سن مبكرة.

ثانياً: التواصل اليدوي Manual Communication

هو نظام قائم على استخدام رموز يدوية لإيصال المعلومات للآخرين ويقسم إلى قسمين وهي:

1. التهجي الإصبعي Finger Spelling: يستخدم الشخص الأصم هذه الطريقة إذا كان لا يعرف الإشارة المستخدمة لكلمة ما أو إذا لم يكن هناك إشارة للكلمة، وتستخدم اليد لتمثيل الحروف الأبجدية.
2. لغة الإشارة Sign Language: وهي مجموعة من الرموز المرئية اليدوية تستخدم بشكل منظم للكلمات أو المفاهيم أو الأفكار الخاصة باللغة، ويتم التعبير عنها أو تشكيلها بلغة الإشارة عن طريق الربط بين الإشارة ومدلولها في اللغة المنطوقة، وتعتمد هذه الطريقة على الأبصار وتقسم الإشارات إلى قسمين:
   - **الإشارات الوصفية**: وهي تصف فكرة معينة مثل رفع اليد للتعبير عن الطول.
   - **الإشارات غير الوصفية**: وهي إشارات تكون بمثابة لغة متداولة بين الصم مثل الإشارة إلى أعلى للدلالة على شيء حسن.

ثالثاً: التواصل الكلي Total Communication

ويقصد بالتواصل الكلي حق كل طفل أصم أن يتعلم استخدام جميع أشكال التواصل الممكنة، ويشتمل أسلوب التواصل الكلي على الصورة الكاملة للأنماط الغوية والحركات التعبيرية التي يقوم بها الطفل نفسه ولغة الإشارة، والكلام، وقراءة الشفاه، وهجاء الأصابع، والقراءة والكتابة، يستخدم التواصل الكلي أيضا مع الأفراد ذوي الإعاقات الأخرى مثل: التوحد، المعاقين عقلياً الذين يعانون من إعاقات تواصلية.

إن الاستخدام المبكر والمستمر لنظام التواصل يساعد على النمو العقلي، وقد ظهرت هذه الطريقة نتيجة الانتقادات التي وجهت لكل من طريقة الشفاه وطريقة التدريب السمعي لصعوبة فهم الطفل الأصم للمتكلم باستخدام طريقة لغة الشفاه.

التواصل مع الأفراد ذوي التوحد:

من الصعب على الطفل التوحدي استخدام وسيلة التواصل الخاصة به، وبالتالي فالمسؤولية مشتركة للبحث عن وسيلة اتصال مناسبة لحالة الطفل وتشجيعه على استخدامها، فليس من المتوقع أن يتحمل الطفل مسؤولية وسيلة التواصل حتى يعرف أن تلك الوسيلة هي بمثابة الصوت الذي يصدره، ولهذا يجب علينا توفير تلك الوسيلة باستمرار لتكون قريبة من الطفل طوال الوقت وفي متناوله، ولقد أظهرت معظم الدراسات أن أكثر من 50 ٪ من الأفراد الذين يعانون التوحد يعتبرون غير ناطقين، وتبقى النسبة الأكبر من هذه الفئة دون تواصل مع الآخرين، وتتعدد أشكال التواصل منها: التواصل غير اللفظي، التواصل البديل، أو التواصل التعويضي ويطلق على هذه الوسائل وسائل التواصل البديلة التعويضية والتي يمكن تعريفها على أنها شكل من أشكال التواصل التي يمكن تقديمها لبعض الأفراد الذين لا يملكون القدرة على الكلام، أو الذين تكون محاولاتهم التواصلية اللفظية غير واضحة، والذين يحتاجون مساعدة للتغلب على صعوبة إيجاد الكلمات، ومن الأمثلة على ذلك استخدام جهاز الكمبيوتر أو استخدام ألواح الاتصال أو أية أجهزة أخرى تقوم بإيصال الرسالة التواصلية للآخرين عوضاً عن الكلام، فإذا كان لدى أفراد التوحد صعوبة في النطق وعدم مقدرة على الكلام أو عدم مقدرة على التواصل كلامياً مع الآخرين، فينبغي البحث عن الوسيلة المناسبة للتدريب الذي يتفق مع خصائص وظروف حالة الفرد، وفي حالة عدم وجود تقدم أو كان تقدم أفراد التوحد بطيئاً يتم تعليمهم على استخدام وسائل التواصل البديلة مثل ألواح الاتصال، كتب الاتصال، لغة الإشارة، والحاسب (جهاز الكمبيوتر)، إن الهدف الرئيس من إضافة التواصل البديل هو زيادة التواصل.

هناك أبحاث وتقارير أثبتت أن لغة الإشارة لا تتعارض مع التطور اللغوي، فقد تشجع وتزيد من القدرات التعبيرية عند البعض، كما دل على ذلك تقرير الجمعية الأمريكية للتوحد الذي أظهر فيه أن الأطفال الذين يعانون من قدرات تقليد لفظية ضعيفة يمكن أن يستفيدوا بشكل كبير من أنظمة التواصل البديلة كلغة الإشارة

نظام التواصل بتبادل الصور (Picture Exchange Communication) (PECS System): هو نظام يستخدم الصور في التواصل، ويعد من أفضل الأنظمة البصرية، حيث يعتمد على مبادلة الصورة بشكل رئيسي للتعبير عن الحاجات الأساسية والتواصل مع الآخرين وقد طور هذا البرنامج كل من اندي بوندي ولوري فروست (Andy Bondi and Laurie Frost ,1994)، كما أثبتت الأبحاث انه عند تعليم الأطفال الذين يعانون من التوحد التواصل من خلال الصور استطاع 89٪ منهم تطوير مهارات نطقيه بعد فترة تتراوح بين سنه وخمس سنوات من التدريب.

كما قامت اندرسون (Anderson,2002) بدراسة الفروق في الأداء بين نظامي لغة الإشارة ونظام التواصل بتبادل الصور فيما يتعلق بدرجة الاكتساب والاستخدام التلقائي للكلام، والاستمرارية، والتعميم، والتواصل البصري، والكلام اللفظي، على عينة (ن= 6) أطفال يعانون من التوحد بمتوسط عمري زمني 3.6 سنة، تلقوا تدريباً على كل من النظامين، حيث توصلت الدراسة إلى فاعلية نظام التواصل بتبادل الصور في الاكتساب والتعميم، كما أبرز أن النظام الإشاري تطوراً لفظياً اكبر ومبادرة اكبر وتواصلاً بصرياً أفضل، إن قدرات الطفل الحركية والقدرات الدقيقة وقدراته على التقليد تلعب دوراً كبيراً في تحديد آلية التواصل المتبعة مع هذا الطفل أو ذاك.



الفصل الرابع

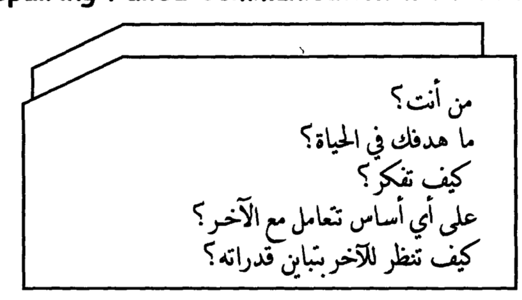
تحسين التواصل مع الآخرين

Repairing Failed Communication with Others

الفصل الرابع

تحسين التواصل مع الآخرين

Repairing Failed Communication with Others



كل هذه الأسئلة وغيرها تحفيز للإبداع وتغيير لزاوية التفكير وتفجير للطلاقة والمرونة وحسن التدبير للارتقاء والبناء من أجل التنوير ولا يحدث هذا إلا من خلال تحسين التواصل مع الآخرين.

فإذا حاول فرد أن يتصل مع آخر، لكنه أخفق، فإن المرسل يستطيع أن يسلك أحد هذين المسلكين:

- إعادة الكلام بطريقة معروفة واضحة.
- أو محاولة التواصل بنفس الفكرة بطريقة مختلفة.

وهذه الإستراتيجية تشير إلى أن المرسل يعتقد أن الآخر لم يفهم الرسالة المستهدفة، وأن المرسل يحاول وبعدة طرق جعل الآخر قادر على الفهم، وتعد هذه الإستراتيجية - تصويب الحديث المتبادل - سلوك آخر دال على نظرية العقل.

ينبغي من توافر شروط معينة حتى نتجنب مشاكل الإرسال Problems in Transmission وتتم العملية بنجاح، فالرسالة الكاملة لا بد وان ترسل إلى المستقبل المقصود، ولا بد من استقبال هذه الرسالة، وعدم وجود إعاقة بواسطة المستقبل عندما يطلب إحداث التأثير المقصود، وهذه الشروط تتيح فرصا غير محدودة للخطأ، ومن بين

هذه الأخطاء: إن الرسالة الكاملة لم يتم إرسالها، أو لم يتم استقبالها، ويتضح ذلك عندما تتعرض محتوى الرسالة إلى الحذف أو الإضافة، تخيل أيها القارئ الكريم إذا أرسلت برقية إلى زميل لك بان الموبايل قد يحتاج إلى بطارية ووصلت إليه هذه الرسالة أن الموبايل يحتاج إلى بطانية، تخيل معي ما هي الحالة التي يكون عليها أو أنك تقول إلى أسرة زميل لك أن ابنكم **قبل في الجامعة** ووصلت إليهم الرسالة بان إبنهم **قتل في الجامعة**.

وفي إحدى البرامج التلفزيونية والتي أذيعت في شهر تموز 2008، حيث تم خلالها النقاش حول غرق إحدى العبارات في مياه البحر الأحمر عام 2006، إتصل أحد الناجين من عبّارة الموت بمذيع البرنامج، فسئل المذيع، الشخص الناجي من الكارثة حول السبب المباشر لغرق هذه العبارة، فأجابه الناجي إن العبارة **خرقت** بفعل فاعل، فهلل المذيع يا الله من الذي **حرقها**؟ فقال الناجي: أنها خرقت، فقال المذيع للضيوف في هذا البرنامج هل تتصورون بأن العبارة قد حرقت؟، إلا أن أحد الضيوف قال له أنها **خرقت ولم تحرق**، فهدأ المذيع نوعا ما، تخيل ما هي حالة المذيع عند سماع السبب الذي أستوعبه أول الأمر؟

عزيزي القارئ أرجو أن تنتبه إلى الفقرة التالية، فإذا قابلت شخصاً آخر وسألته سؤالاً، على سبيل المثال: إذا قلت له هل رأيتها؟، فإن الآخر سينظر إليك متسائلاً، أو يسأل ما المقصود بهذا السؤال، وعن أي شيء تتحدث؟، فإذا أعدت نفس السؤال مره أخرى، فعندها ستكون الاستجابة كما بدت في الاستجابة الأولى، بينما إذا كان السؤال معلوماً مثل: هل رأيت محفظتي؟ فإن الإجابة ستكون سهلة.

إن إعادة التركيب للفظ في الأمثلة السابقة اعتمد على افتراض أن محاولة الاتصال الأولى كانت ضعيفة بسبب الغموض في التساؤل، فكلما كان التساؤل يدور حول المجهول كلما كانت استجابة المسؤول (المفحوص) غير واضحة وغير مؤكده بالنسبة له حتى لو كانت صحيحة من وجهه نظر الفاحص (السائل)، وهذا يؤثر في عملية الإشباع المعرفي لدى المفحوص والتي قد تؤدي إلى نتائج منها تدني تقدير الذات ومفهوم الذات وقد تصل إلى تدني في وصف الذات، وهذا ما لا يتفق ومستهدفات التربية، وعند استخدام كلمات أقل وضوحا، فإن المفحوص (المسؤول) يستطيع فهمها ويمتلك القدرات الذهنية للرد على التساؤل أي كلما كان السؤال معلوما كانت الاستجابة ممكنه وميسرة مهما اختلفت القدرات العقلية.

ما هي الظروف التي تحتم عملية التواصل؟
ما هي الحاجات التي ينبغي الوفاء بها ؟
من هي الفئة المستهدفة؟ وما عددها ؟
هل الفئة متجانسة في المتغيرات الديموغرافية؟
هل الفئة متجانسة في المتغيرات العقلية وغير العقلية؟
هل الفئة لديها مشكلات في عملية التواصل؟
ما هي البيئة التي تحوي عناصر عملية التواصل؟

إن عرض هذه الأسئلة تهدف إلى التحفيز والعصف الذهني حول البحث عن الأصالة في إبتكارية الإجابات بهدف تحسين سلوك التواصل.

مكونات سلوك التواصل The Components of Behavior Communication:

إن لهذا السلوك مكونات متعددة، وتتمثل فيما يلي:

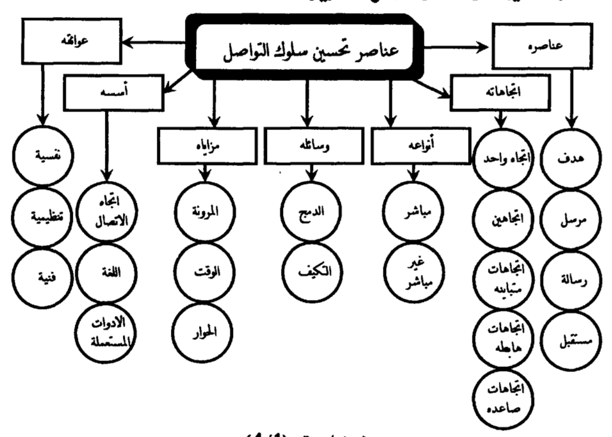
1. تحديد الطرف المراد التأثير فيه:
   - محاولة فهم دوافعه.
   - معرفة اتجاهاته.
   - دراسة ظروفه النفسية.
   - معرفة ظروفه والاجتماعية.
   - الاطلاع المستوى الثقافي.
   - وعوامل التأثير الأخرى الأكثر احتمالا بالنسبة له.
2. اختيار الألفاظ والأساليب:
   - مراعاة تناسبها مع الإمكانيات والقدرات.
   - مراعاة التقاليد والعادات.
   - معرفة المعاني التي يراد توصيلها للطرف الآخر.
3. اختبار الوسيلة أو الوسائل الأكثر تناسبا لتوصيل الرسالة:
   - اختبار التوقيت المناسب.
   - اختبار المناخ الصحيح.

4. متابعة الرسالة للتأكد من استيعاب الطرف الآخر لها:
   - فهم المعنى التي يعنيها المرسل.
   - التوضيح من اجل التأكيد.
   - إعادة الإرسال.
5. استقبال ما يرد من رسائل الأطراف الأخرى
   - التأكد من الفهم للمعاني الحقيقية.

كيفية تحسين سلوك التواصل مع الآخرين:

الإنسان لا يقوى علي العيش منفردا ، فهو مدني "اجتماعي" بطبعه ، لذلك يلعب التواصل دوراً مهماً في العلاقات ما بين الناس، وهو متطلب رئيسي لإدارة الحياة نحو الجودة ، وتحسين مهارات التواصل مع الآخرين تعتبر بمثابة إشارات المرور التي ترشدك إلى السبيل الآمن، وتبعدك عن أماكن الضرر ، وتبتعد بك عن الخطأ.

عناصر تحسين سلوك التواصل مع الآخرين:



شكل رقم (4/1)

عناقيد تحسين سلوك التواصل

يطرح الشكل رقم (4/1) جملة من التساؤلات منها:

- هل هذه العناقيد خالية من الثغرات؟ وهل تساعد حقاً في تحسين سلوك التواصل؟
- هل هذه العناقيد بنّاءة وقائمة على بحث ودراسة الحقائق وظروف الموقف؟
- ما هي الاعتبارات الأساسية في سلوك التواصل؟

من الملاحظ أن الفروق الفردية تلعب دوراً هاماً في معرفة تطبيق وتحليل وتركيب وتقويم وإصدار حكم على الرسالة، وهذه صحيح لان لكل إنسان بصمة وراثية فريدة به ولديه أيضا جينات وراثية بالإضافة إلى موروثه الخاص، فالتباين ليس تبايناً صناعياً لكنه تباين فطري بدرجات مختلفة ولأسباب مختلفة ذكرناها سابقاً، فإذا وضع المرسل هذه الاعتبارات بين عينيه وجل اهتمامه انصب إلى:

من هم المستقبلون؟

ما هي طبيعة اهتماماتهم؟

هل هم جميعاً مهتمون بالأمر بنفس الدرجة؟

هل من الضروري تغليف الرسالة بمظهر جذاب أو مقبول؟

وبناء على الإستجابات التي تطرحها هذه المثيرات يتضح ضرورة إحداث تجانس في المجموعات المستقبلة للرسائل.

أن وسائل الاتصال وأساليبها الفنية ما هي إلا أدوات يستعان بها لتوصيل الرسالة، وبالتالي يجب ألا تستحوذ تلك الأساليب على اهتمامنا إلا بالقدر الذي يتناسب مع دورها هذا.

طرق تحسين سلوك التواصل مع الآخرين:

لتحسين سلوك التواصل مع الآخرين، لا يحدث ذلك إلا إذا عرفت طبيعة النفس البشرية طريقة التفكير، كل ذلك يسهل لك الطرق للتواصل مع الآخرين بالطريقة

التي تريدها ، وهناك العديد من الأمور التي تعزز سلوك الاتصال، وتفعله، وتجعله يحقق الهدف المنشود منه، ومن هذه الأمور:

- الاستماع للآخرين وعدم مقاطعتهم أثناء حديثهم.
- الهدوء وعدم المبالغة.
- عدم التذمر ووضع حلول للمشكلات.
- احترام الآخرين
- التواضع في العلاقات مع الآخرين.
- عدم ازدراء أو توبيخ أي أحد أمام الناس.
- الاستماع أكثر من الحديث، أي بنسبة 2 : 1.
- التروي والتسامح مع الآخرين.
- التحفيز بالنموذج الصالح.
- مراعاة المشكلات الشخصية للمرءوسين.
- صدق التعاطف للمرءوسين.
- الخروج من التقوقع والتعامل مع الناس في إطار من القيم والتقاليد المجتمعية البناءة.
- مراقبة التنفس والحركات ونبرة الكلام.
- المجاراة في الكلام والألفة والاستماع للآخر.
- عدم اليأس.
- الصبر والتحدي والإصرار.
- تغير النفس أولاً ثم يتغير الناس من حوله.

الدوافع وتحسين التواصل Motivation and Improve Communication:

لتحسين سلوك التواصل يلزم محاولة فهم دوافع عملية التواصل، والحاجات هي قوة دافعة لسلوك الفرد، وتمثل الحاجة غير المشبعة قوة كامنة داخل الإنسان تحثه على التصرف بحثاً من إشباعها.

ولقد توصل ماسلو إلى أن الحاجات البشرية تتحكم في سلوك الإنسان، ويعتقد أن الإنسان يسعى إلى إشباع الحاجات التي في المستويات الأعلى، بعد أن يحقق إشباعه للحاجات التي تكون في المستويات الأدنى وذلك وفقاً لسلم الحاجات المشهور الذي قام بتحديده على النحو التالي:

- **الحاجات الأولية**: وتمثل الحاجات المادية والفطرية الأساسية، التي يسعى الإنسان لإشباعها.
- **الحاجة إلى الأمن والأمان**: يسعى الفرد دائماً إلى الشعور بالأمن والأمان، في العمل والاستقرار فيه وعدم الخوف على مسيرة عيشه.
- **الحاجة إلى الحب والانتماء**: وتتمثل في الحاجات الاجتماعية التي تجعل الفرد يبذل الجهد التواصل بالآخرين وتبادل الحب والود.
- **حاجات المركز والمكانة**: وتتمثل في احترام النفس والحاجات القريبة من قمة السلم الذي تتجدد درجاته وتزداد بتطور الزمن، والتي قد يصعب الوصول إليها لأنها تطلب أن يفهم الفرد نفسه، حتى يتمكن من فهم غيره.
- **الحاجة إلى إثبات الذات**: وهى قمة هرم ماسلو، وهى تقع في المستوى الذي يستطيع فيه الفرد أن يفهم حقيقته ويدركها، وأن يعرف القدرات الكامنة فيه ويقدر كفاءته، ويسعى إلى تطويرها وتنميتها.

ويعرف الفرد الذي يصل إلى تحقيق هذا المستوى من الحاجات، (بالإنسان الذي استطاع تحقيق إشباع كل حاجاته)، وهذا الفرد يقبل الواقع ولا يخشى التعامل مع الآخرين، ولديه القدرة على الحكم على المواقف المختلفة، وفهم شخصية الغير، ولديه ملكة الابتكار، وهو إنسان يقدر مساعدة الغير له ويقبلها ولديه القيم والمبادئ التي تعد أساساً في تصرفاته وسلوكه اليومي، وانطلاقا على ما تقدم فإن هذا الإنسان يكون على استعداد تام لأن يتعلم الجديد من أي إنسان آخر.

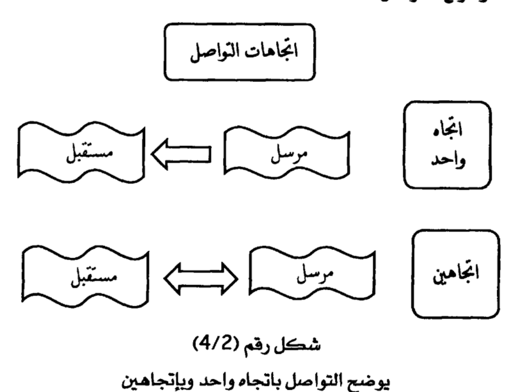
تقييم الرسالة:

ضرورة القيام بتقييم الاستجابة للاتصال تقييماً علمياً ومنهجياً، وتحليل الاستجابة يمكن أن يكشف عن معلومات مفيدة تساعد في تحسين كفاءة التواصل ولتخطيط برامج جديدة في مجالات اتصالات أخرى.

وعناصر التقييم هي:

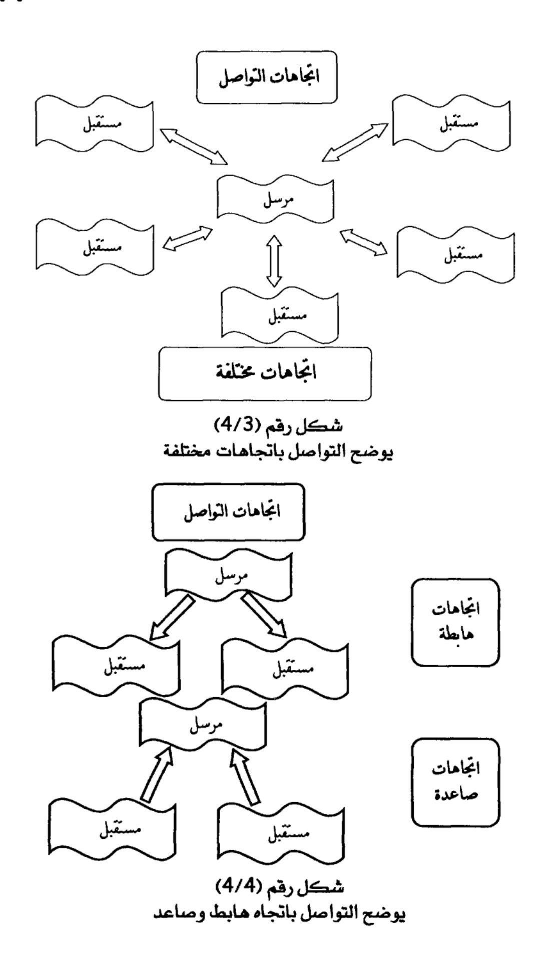
1. الأهداف المراد تحقيقها.
2. إقبال الأفراد ورغبتهم في تحقيق الهدف.
3. فعالية الأفراد.
4. فعالية قنوات الاتصال.
5. مدى الاستعداد لقبول الرسالة.
6. مدى تحقيق العناصر الواردة في الشكلين رقم (3/1، 3/2).

اتجاهات وأنواع التواصل:



شكل رقم (4/2)

يوضح التواصل باتجاه واحد وبإتجاهين



شكل رقم (4/3)
يوضح التواصل باتجاهات مختلفة

شكل رقم (4/4)
يوضح التواصل باتجاه هابط وصاعد

إن الاتصال عملية مشتركة، الاتصال له اتجاه واحد، أو له اتجاهين، **فالاتصال ذو الاتجاه الواحد** يكون من المرسل إلى المستقبل، وينطوي هذا الاتصال على الكلام والاستماع والكتابة والملاحظة و التفهم، إذ يلقي المرسل رسالته، ولا يتلقى رداً، وهذا التواصل لا يثري المرسل، ويقلّل من مشاركة المستقبل الذي يكون في وضع سلبي، وهذا يبرز سلبيات تدفع إلى ضرورة توافر الاتجاهين وفيه يتحرك الاتصال بحرية، مما يؤدي إلى تبادل للأداء والمفاهيم مع فتح الطريق أمام تفاهم أكبر.

التواصل في الاتجاه الهابط:

يكون فيه المرسل مسيطراً، يتولى إصدار الأوامر؛ و المستقبل دونه، في المكانة والسلطة، ولا يملك حرية الرفض أو الرد الناقد. وتكون التغذية الراجعة منه غالباً (نعم، عُلِمْ، تمام حاضر، فاهم)، ولكنهم، عملياً، قد يفعلون العكس، وذلك لعدم قناعتهم الداخلية بالرسالة الصادرة.

التواصل في اتجاهات مختلفة:

وهو إرسال من طرفَين، في آن واحد. فكلاهما مُرْسِل، ولا يوجد مستقبل، يفهم ويستوعب ثم يرسل الرد الملائم. ومن ثم، يوجد في هذا النوع من التواصل، رسائل متعددة، ومتقاطعة وغير واضحة المعالم ليس لها هدف محدد سوى إظهار وإبراز وتسابق أصحاب الرسائل في الإرسال، وهو نوع شائع في التواصل. إذ يتكلم اثنان، فيتكلمان في وقت واحد، فلا يسمع أي منهما الآخر، أو يتكلم أحدهما، والآخر مشغول بما سينطق به، فلا يسمع، ولا يدرك ما قاله الأول، ولا شك أن هذا النوع من التواصل، يحدث سوء فهْم، أو عدم تفاهم، ويباعد بين المتواصلين أكثر مما يقرب بينهم.

التواصل البناء:

هذا النوع من التواصل هو الأمثل، حيث يتبادل الأدوار فيه، المرسل والمستقبل، بموضوعية وتفاهم، إذ يثري كل من الطرفَين الآخر، وتصل الرسالة، كما يريدها المُرْسِل، ويحصل على تغذية راجعة، تفيد قبول الرسالة من عدمه، ويشارك الطرفان في

حِوار حقيقي، وتواصل صحي، فيحقق كلٌ منهما الهدف من عملية التواصل ويصلا في النهاية إلى المردود الايجابي البناء.

وسائل التواصل:

هناك نوعان من وسائل الاتصال ـ النوع الرسمي والنوع غير الرسمي ـ والنوع الأخير هو الذي تستخدمه بعض مراكز التربية الخاصة وهو يتمتع بدرجة عالية من الصدق، وبالرغم من أن المعلومات المتوفرة فيه لا تأتي من مصادر رسمية، أما وسائل الاتصال الرسمي فتتضمن الآتي:

1. المقابلات الخاصة.
2. اللقاءات على مستوى الإدارة أو المراكز.
3. الاجتماعات العامة.
4. المؤتمرات والندوات والأيام العلمية.
5. المجلات والنشرات الدورية.
6. التقرير السنوي للموظفين.
7. الملصقات على الحائط.
8. النشرات الخاصة.

التوجيه وظيفة دائمة ومستمرة طالما هناك أداء في المراكز والمؤسسات، وعملية التوجيه مرتبطة بالاتصال فالتوجيه يتم من صاحب الرسالة إلى المستهدفين بتلقي الرسالة.

والتوجيه السليم يتطلب:

- توافر المعلومات اللازمة عن الأداء الفعلي للعاملين.
- قياس ذلك الأداء بالعمل السابق التخطيط له لمعرفة مقدار الانحراف عن الخطة.
- توجيه الأفراد إلى الالتزام بالأداء وفقاً للخطط والبرامج الموضوعة مسبقاً.
- ضرورة التأكد من الحاجة إلى التوجيه.

- التوجيه لا بد وأن يكون في إطار مناسب وفي مكانه.
- توجيه الفرد يكون بمفرده وبمعزل عن الآخرين.
- يفضل أن يتم التوجيه في حالة ظاهرة اجتماعية، بطريقة غير مباشرة بمعنى أن تقول مديرة المركز عندما تريد توجيه العاملين " ما بالكم إذا كان هناك أفراد يقومون بعمل كذا ولكن نظراً لأن سياسة المركز لا تتفق وهذا الأداء فعلينا جميعاً أن نفعل كذا.
- على الأفراد أن يتقبلوا التوجيهات والنصائح من رؤسائهم.
- على الموجهين مراقبة تصحيح الأداء وفقاً لتوجيهاتهم وتشجيع الملتزمين بالتصحيح.
- العمل على زيادة إعطاء الفرصة لمن يؤدى واجبه ويصحح أداءه بغير قصد.

شروط المضمون الفعال (الرسالة):

هناك العديد من الشروط التي تجعل المضمون فعالاً منها:

1. أن يكون قابلاً للتنفيذ.
2. أن يكون مكتمل الجوانب، بمعنى كيفية العرض ومتى نبدأ في العرض ومكان العرض.
3. أن يكون واضحاً.
4. أن يكون مكتوباً، حيث أن المضمون الشفهي أقل تأثيراً وأكثر تأويلاً وأقل فهماً فالمضمون المكتوب هو الأكثر توثيقاً عكس المضمون الشفهي.

وهناك مثال على ذلك، إذ أن أحد أخصائي التربية الخاصة قد أعطى تعليمات شفهية لأم طفل يعاني من الشلل الدماغي بهدف تنفيذ البرنامج التربوي المتبع في المؤسسة، وطلب منها مشاركة أفراد الأسرة في تنفيذ بعض جلسات البرنامج، إذ بالأم وزعت أدواراً على أفراد الأسرة متخيلة بأنها متبعة تعليمات الأخصائي، وفي لقاء متابعة مع الأخصائي استشعر بان تعليماته لم تنفذ، فبدأ الأخصائي بإتباع طريقة التدوين في دفتر الملاحظات المنزلية، فأستشعر في هذه الحالة بوجود مؤشرات تقدم على الطفل،

وبهذه التجربة أثبت الأخصائي أن المضامين الشفوية إذا تناقلت بين عدة أفراد فسوف تصل في النهاية على غير ما كانت وبالتالي فإن لمضامين المكتوبة تكون أكثر فاعلية.

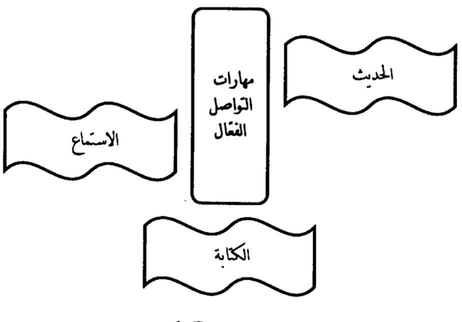
عناصر التواصل الفعال:

لكي تجعل التواصل فعالاً يجب أن تراعى ما يلي:

1. علاقة تبادلية إنسانية.
2. تحديد الأهداف.
3. مراعاة الحالة النفسية والانفعالية للمستقبل.
4. قيمة الرسالة.
5. تحفيز المستقبل ومراعاة خبراته وثقافته.
6. الاعتناء في المقابلات الشخصية.
7. الطلاقة والمرونة في تأدية الرسالة.
8. امتلاك عدة مهارات منها: (الكلمات ووضع الجسم، وتعبيرات الوجه، ونبرة الصوت، والتركيز على المقاطع).
9. لغة المشاعر قد تكون أسبق إقناعاً من لغة العقل.
10. انتقاء الكلمات يؤدي إلى تحريك القناعات بمضمون الرسالة.
11. الإدراك أن كل إنسان خطّاء، وخيرهم من يعترف.
12. التعالي والغرور يؤدي إلى التدهور المحتوم.
13. المستقبل جزء من الرسالة لذا واجب إشراكه فيها.
14. الصمت البليغ يحفظ الرسالة من التمييع.
15. التنبؤ بمدركات الآخر.
16. تقدير الطرف الآخر مؤشر ينبغي الاستفادة منه، والوقوف على أسبابه.
17. الحديث في المضمون هو للارتقاء به، والخروج عنه يضعف الهدف
18. التواصل الفعال يكون ضمن الطيف الحيوي للمرسل والمستقبل معا.

مهارات التواصل المقصود:

هناك عدة مهارات لتحسين التواصل المقصود وتتبلور في ثلاث مجالات والشكل التالي يوضحها:



شكل رقم (4/5)

مهارات التواصل المقصود

أولاً: في مجال الحديث

ينبغي إتباع ما يلي:

1. معرفة أسماء متلقي الرسالة ويستحسن استخدامها انثاء عرض المضمون.
2. استخدام المعلومات المألوفة.
3. تحرى الصراحة في إعطاء المعلومات.
4. روح الفكاهة وبشاشة الوجه.
5. تلاشى الحكم السريع على عناصر الموقف الاتصالي.
6. مراعاة تعبيرات الوجه.
7. الاعتدال في سرعة الكلام.
8. الود الطمأنينة روح المناقشة.
9. توفير بيئة مريحة للمتحدث تمكنه من الكلام بحرية.

ثانياً: في مجال الكتابة

ينبغي إتباع ما يلي:

1. قبل الكتابة ينبغي الإجابة عن السؤالين التاليين:

- هل الكتابة ضرورية؟
- هل يوجد بديل آخر عن الكتابة؟

2. وبعد الكتابة ينبغي الإجابة عن السؤالين التاليين:
   - هل يتحقق بالكتابة شرط الكفاية؟
   - هل الكتابة تحقق شرط الفاعلية؟
3. عند الكتابة تقسيم الرسالة إلى فقرات من حيث المقدمة والمحتوى والنهاية.
4. اجعل مقدمة الرسالة بسيطة.
5. سلاسة الأسلوب وحسن العرض.
6. تجنب التكرار.
7. ينبغي نقل المشاعر بموضوعية وقيمية.
8. الاقتصاد المعرفي في الكتابة.
9. تحديد الهدف العام من الرسالة.

ثالثاً: مجال الاستماع

إن القدرة على الاستماع هي الأداة الرئيسة للوصول إلى تواصل فعال بين الناس، وهي تلعب دوراً واضحاً في التخفيف من الميول العدوانية في لحظات التوتر والانفعال، ولتحقيق الفاعلية ينبغي إتباع ما يلي

1. استمع لما يقال قبل أن تقول.
2. البحث عن مغزى الحديث.
3. الاستماع بمضمون أكثر طريقة المتحدث.
4. اللامبالاة للمتحدث تضعف الرسالة.
5. المرونة مع كل المتحدث وقبول أسلوبه.
6. انتبه للحديث بكل حواسك.
7. تجنب تأثير الضوضاء.
8. التفكير قبل النطق والحديث والحوار.

9. أحساس الآخر بالقبول إثناء حديثه.
10. شارك عواطف ومشاعر المتحدث.
11. الصبر والأناة أثناء الاستماع.
12. كن ميسراً في مناقشتك.
13. الموضوعية في طرح الأسئلة.

فعالية الإدراك في تحقيق التواصل المقصود:

يرتبط الإنسان بالبيئة المحيطة، يقدم لها ويأخذ منها فالتفاعل بينهما مستمر ما دامت الحياة، وتتم عملية التواصل مع عناصر البيئة من خلال عملية متشابكة ومتداخلة لها مراحل متعددة، تبدأ باستقبال المثيرات الصادرة عن عناصر البيئة عن طريق الحواس، ثم تنتقل هذه المثيرات إلى مراحل التحليل والفهم نتيجة عمليات الدماغ، وبناء على الفهم يتحدد رد الفعل أو السلوك تجاه مصادر هذه المثيرات، ويطلق على عملية التواصل بالبيئة الخارجية "الإدراك".

فالإدراك هو عملية استقبال المثيرات الخارجية وتفسيرها بواسطة عمليات الدماغ تمهيداً لترجمتها إلى معاني ومفاهيم تساعد على اختيار رد الفعل أو السلوك المناسب.

مسار العملية الإدراكية:

الفرد كائن يتأثر بتصرفات غيره ويصدر أحكاماً على سلوكهم بما يتفق ومشاعره الذاتية، وتبدأ عملية الإدراك حينما يتعرض الفرد إلى مثيرات خارجية تستقبلها حواسه (السمع، البصر، اللمس، المذاق، الشم) فهذه المستقبلات الحسية هي نافذتنا على العالم، والتي تتولى نقل المثيرات إلى الدماغ في صورة نبضات عصبية مما ينتج عنها الإحساس، أو الشعور بالضوء والصوت والرائحة والمذاق.

ويلعب النظام العصبي المركزي في الإنسان دوراً أساسياً في عملية تحويل مقاصد المثيرات إلى الدماغ، الذي يقوم بدوره بترجمة هذه المقاصد إلى معاني، وبمعنى آخر تحليل وفهم المثيرات.

تباين الإدراك:

لكل إنسان شيفرة خاصة للنظام الإدراكي، لذا يختلف الأفراد في فهمهم وتفسيرهم عندما يتعرضون إلى مثير واحد.

العوامل المؤثرة في العملية الإدراكية:

1. فعالية الحواس.
2. البنية المعرفية لدى الفرد.
3. الثقافة وأثرها في الفرد.
4. المكانة الاجتماعية للفرد.
5. القيم والعادات والأعراف والمثل في بيئة الفرد.
6. المستوى التعليمي للفرد.
7. القدرة على توقع الأحداث.
8. العواطف والمشاعر.
9. الاتجاهات والحاجات.

وهذه العوامل مجتمعة لا تعني بأن العملية الإدراكية أصبحت عملية موضوعية مطلقة، فالعملية الموضوعية المطلقة في أي مجال بعيدة المنال، لكنه مسعى لمن يبحثون عن الابتكار والتفوق والتقدم الإنساني.

أسس التواصل البناء:

- التعريف بالنفس.
- بين مبررات التواصل.
- تحدث لمتلقي الرسالة وليس عنه.
- أعط للمستقبل وقته.
- حسن الانتباه.
- حسن الاستماع.

- اختيار الألفاظ والكلمات الراقية المرتبطة بالمضمون.
- تجنب النصائح الروتينية.
- الموضوعية والواقعية.
- نوع في أساليب الإقناع.
- تجنب أساليب الخداع.
- لا تخفي الحاجات والمشاعر.
- لا تنصب نفسك واعظاً.
- لا تدعي بان تفسيرك للأمور هو الأمثل.
- لا تعمم استنتاجاتك.
- تقيميك للأمور بصدق وموضوعية.

أدوات الاستماع الفعال:

وتتبلور في ثلاث محاور رئيسية هي السعة العقلية، والتلاؤم، وتوجيه المضمون إن تنظيم السعة العقلية يمنع المحاور من الشرود ويجعله يركز على المضمون المراد إيصاله

أولاً: السعة العقلية

ويتطلب مهارات:

- **الانتباه**: الانتباه هو قدرة الفرد على حصر وتركيز حواسه في مثير داخلي (فكرة، إحساس، صورة خيالية)، أو في مثير خارجي (شيء، شخص، موقف)، وهو جذب اهتمام الفرد في مثير ما ويرى علماء النفس أن بؤرة شعور الفرد تمتلئ بالموضوع الذي يجتذب اهتمامه ويكون مركز اهتمامه وما عداه يشكل هامش الشعور وأن الانتقال بين البؤرة والهامش عملية ديناميه مستمرة أثناء اليقظة.
- **الفهم**: يعني إدراك المعاني والأبعاد والعلاقات الداخلية والخارجية لفكرة ما بما يتضمن معاني النقد والتحليل والنظرة الموضوعية المحايدة وينضم إلى ذلك معنى الرفض والفهم، وهو تفتيق للذهن وإعمال لوظيفته فلا يجوز

للفرد أن يغفله أو يهمله، وهو صعب في أوله لكنه مع الاستمرار والتدريب والدراية يسهل، وأغلب ما يكون الفهم في أمورٍ تحتاج إلى تبصر وتعقل فهذه لا تحتاج إلى حفظ أكثر من احتياجها إلى الفهم و التدبر، ومصطلح الفهم يعني حدوث دراسة موضوعية لقرار أو فعل أو ظاهرة ما أحاطت بأبعادها ودوافعها ونتائجها ومضامينها المختلفة مع الوصول إلى نتائج معينة ، لكن لا يستبعد أن يرفض هذا القرار ويكون موضع النقد والمعارضة.

- **التركيز على الموضوع**: وهو صبّ الاهتمام على أمور محددة، منتقاة، وتجاهل الأخرى التي لا تتعلق بها، مع إعطاء الأوامر للعقل للالتزام بها والمثابرة عليها دون غيرها، وهو مهارة وعادة يمكن لأي شخص أن يكتسبها إذا ما عزم على ذلك، فليس التركيز هدفاً بحد ذاته، إنما هو وسيلة لتحقيق أهدافنا في هذه الحياة.

ثانياً: التلاؤم

ويتطلب مهارات التلاؤم مع المحدِّث من خلال:

- **التحكم بالوضعية الجسدية**: العديد من الحركات تعطي معاني مختلفة، بحسب الأفراد والأوضاع والحالة النفسية والمزاجية والظروف البيئة، ومن خلال دراسة بعض الحركات يمكن معرفة مشاعر الطرف الآخر، أو ما يفكر فيه، على الرغم من أن بعض حركات الجسد لا تعطي دائما نفس المعنى، علاوة على أن إشارات الجسد اللا شفهية تسهم في فهم الطرف الآخر، وهذا لا يعني التركيز على حركات الشخص على حساب ما يقوله، مما يفقده القدرة على الاستمرار في التواصل.

والتحكم بالوضعية الجسدية عبارة عن معلومات توصل إليها علماء النفس والتربية، وأثبتوا أن نسبة كبيرة من عملية الاتصال بين البشر عبارة عن حركات وملامح الوجه وما إلى ذلك، وتبين من الدراسات أن 7٪ من المعلومات تكتسب من حديث الطرف الآخر، و38٪ من المعلومات هي من خلال اللهجة والصوت، و55٪ من خلال الوضعية الجسدية، وأن علماء

النفس يعتقدون أن 60٪ من حالات التخاطب والتواصل بين الناس تتم بصورة غير شفهية، أي عن طريق الإيماءات والإيحاءات والرموز، وتبين وجود ستة مؤثرات أساسية في عملية التحكم بالوضعية الجسدية هي: الابتسامة، والذراعان المفتوحان، والانحناء للأمام، واللمسة، والتقاء العين بالعين، والإيماء.

- **قوة وإيقاع المضمون:** يعد المضمون في ضوء الأهداف المحددة، وإذا صيغت الأهداف بصورة إجرائية قابلة للقياس، فان مخرجات المضمون ستكون جيدة، وإذا خرج المضمون عن الأهداف التي رسمت له، فان الاختلال سيكون حتماً للنواتج.
- **التناسب مع مزاج المحدث:** إن التواصل البصري والتركيز على لغة الجسد يعطي الآخر الثقة والأمان ويوحي له بأهمية ما يطرح، ويساعد بشكل كبير على رفع قدرته في إيصال ما يريد من الأفكار ويقرب وجهات النظر في الحوار.

ثالثاً: توجيه المضمون

ويتضمن:

- **ترتيب المضمون:** ويلزم تحديد محاور رئيسية تعطي في النهاية الهدف العام من تنفيذ المضمون وهذه المحاور الرئيسية ينبغي أن تكون مترابطة ومتناسقة ومتسلسلة فيما بين فقرات المحور الواحد، للتوصيل إلى فقرات المحور الثاني، وبهذا الترتيب والتناسق يسهل على المتلقي فهم المضمون، ويتيح له الحديث فيه، ويهيأ له سبل السؤال.
- **تشجيع المتحدث على الكلام:** البحث عن نقاط مشتركة، أو نقاط محل الاهتمام، أو نقاط مثيرة للجدل، لتكون هي نقطة البدء في الحوار.

- **توجيه الأسئلة:** وهي عملية ضرورية من أجل السير نحو نتائج مرضية في الحوار، وتتطلب هذه العملية معرفة أنواع الأسئلة Types of Questions، ومهارات طرحها Questioning Skills.

وتمكننا الأسئلة من معرفة العالم وإدراكه، وتساعدنا على اتخاذ قرارات أفضل وعلى حل المشكلات وتشكيل مستقبل جديد، ويُعتبر طرح الأسئلة مهارة محورية في عملية التواصل إذ أن الأفراد الذين فقدوا فن طرح الأسئلة يرغمون على أن يعيشوا حسب قوانين الآخرين وأفكارهم والحلول التي يقدمونها لهم، من خلال تباين فريد لنوعية السؤال وكيفية اختيار نوع السؤال مع المضمون وفقاً للمتغيرات النفسية والبيئية، فتوجد أسئلة أساسية Essential Q وتُعتبر هذه الأسئلة عنصر التركيز الرئيس الذي يساعد على توجيه الاستقصاءات في عمليات البحث والتواصل، والأسئلة الفرعية Subsidiary Q.

وتتمخض عن الأسئلة الأساسية التي تقود إلى رؤية محددة، والأسئلة الوصفية Descriptive Q ويُستخدم هذا النوع من الأسئلة عند تصميم دراسة ما بصفة مبدئية لوصف ما يحدث أو ما يوجد فعلاً، وتُعتبر استطلاعات الرأي التي تسعى فقط لوصف جزء من الجمهور يحملون آراء متعددة ذات طبيعة وصفية، الأسئلة الإرتباطية Relational Q ويُستخدم هذا النوع من الأسئلة للبحث في العلاقات بين متغيرين أو أكثر، فاستطلاعات الرأي التي تقارن النسب المئوية لآراء الذكور والإناث حول الخدمات المقدمة في مراكز التربية الخاصة أو دمج ذوي الحاجات الخاصة في الفصول العادية يتم إجراؤها أساساً لدراسة العلاقة بين جنس الذين يتم استطلاعهم من ذكور وإناث من جهة والخدمات أو الدمج من جهة أخرى، والأسئلة العرضيةCausal Q وهي الأسئلة التي يتم تصميمها لتحديد فيما إذا كان متغير واحد أو أكثر (مثال: برنامج أو متغير معالجة) يتسبب في متغير أو أكثر من المتغيرات التي تُعتبر نتائج أو يؤثر فيه، وأسئلة المقابلات Interview Q ويُمكن تقسيم الأسئلة إلى فئتين، وهما الأسئلة المغلقة وهي توفر للشخص الذي تُجرى معه المقابلة مجموعة من الإجابات التي يختار من

بينها إجابة واحدة، والأسئلة المفتوحة وهي الأسئلة التي لا تتوقع أي إجابة وتقبل ببساطة ما يقوله الشخص الذي تُجرى معه المقابلة حول موضوع المقابلة. وتُعتبر الأسئلة المفتوحة أكثر صعوبة لإجراء تحليل إحصائي وصفي، والأسئلة الافتراضية Hypothetical Q وهي الأسئلة التي تُصمم لاستكشاف الإمكانيات واختبار العلاقات، وهي تضع التقديرات المستقبلية لنظرية ما أو خيار ما، وتتساءل عما سيحدث إذا......، والأسئلة السردية Telling Q تُبنى هذه الأسئلة بهدف توفير إمكانية للفرز والنقل أثناء عملية الجمع أو الاكتشاف، وتُركّز على الاستقصاء حيث نجمع الأدلة والمعلومات المحددة التي نرغب في الحصول عليها، وهي الحقائق التي "تلقي الضوء على " السؤال الرئيس المعني فقط أو توضحه، وأسئلة التخطيط Planning Q تتطلب أن نفكر حول الكيفية التي نبني بها البحث، والموقع الذي يجرى البحث فيه، والمصادر التي قد تستخدم، الأسئلة التنظيمية Organizing Q تُمكّن الأسئلة التنظيمية من بناء النتائج التي نحصل عليها في فئات مما يعطي معنى محدد لهذه النتائج، أسئلة التحقيق Probing Q ونهدف منها الوصول إلى سبر أغوار الموضوع، أسئلة الفرز والتمحيص Sorting and Sifting Q وهي المعيار الأولي الذي يحدد المعلومات التي يتم حفظها وتلك التي يتم التخلص منها، ونقوم بإنشاء شبكة من الأسئلة تسمح لجميع المعلومات المهمة بالبقاء والأخرى بالانزواء، أسئلة التوضيح Clarifying Q الكثير من المعلومات قد يؤدي إلى عدم الفهم بدلاً من تعزيزه، الأسئلة الإستراتيجيةStrategic Q تُركّز الأسئلة الإستراتيجية على طرق تكوين المعنى، وتظهر أثناء الحصاد الفعلي للمعلومات وجمعها والاستدلال بها وتركيبها وأيضاً أثناء عمليات طرح الأسئلة، الأسئلة التوسعية Elaborating Q وتعنى هذه الأسئلة بالجوانب الواضحة البينة وتنظر فيما ستقود إليه من معلومات، كما أن هذه الأسئلة تساعد على التعمق في الموضوع للوصول إلى المعاني الضمنية التي لم يتم الإفصاح عنها بصورة مباشرة، الأسئلة التي ليس لها إجابات Unanswerable Q تُمثل الأسئلة التي ليس لها إجابات أعلى درجات التحدي، الأسئلة الإبداعية Inventive Q تغير الأسئلة الإبداعية مواقع النتائج التي نحصل عليها أثناء

مسيرة بحثنا، وتعديلها وتكييفها، وإعادة ترتيبها وتغييرها وتحريفها لتعلن اكتشاف شيء جديد تماماً، الأسئلة الاستفزازية Provocative Q، وتساعد هذه الأسئلة على التخلص من المعلومات الدعائية والهزلية والتي تنحرف عن المضمون، الأسئلة التي ليس لها صلة بالموضوع Irrelevant Q هي الأسئلة التي تخرج عن المألوف وتهدف إلى جذب الانتباه، الأسئلة المتشعبةDivergent Q إن التفكير المتشعب يعتبر إستراتيجية جديرة بالاهتمام لحل المشكلات، و تنطلق هذه الأسئلة من المعرفة الأساسية والخبرة بصورة منطقية أكثر من الأسئلة غير ذات الصلة بالموضوع، ويتم التخطيط لها بشكل أفضل لاستكشاف المناطق المجاورة لتلك التي تم التعرف عليها وفهمها في وقت سابق، الأسئلة التي لا يجوز طرحها **Irreverent Q** يستكشف هذا النوع من الأسئلة المناطق التي تقع خارج "حدود الموضوع" أو تلك التي لا يُسمح بالاقتراب منها.

إن إطالة الحديث والإجابات المعقدة والمتشعبة تصرف الآخر عن الانتباه وتشتت تركيزه ويضيع الوقت، وهنا لا بد من التدخل وإعادة التركيز، وبهذه الطريقة ينبغي الانتباه لمضمون الرسالة ليسهل فهمها، والابتعاد عن المناورة ومحاولة إقناع الآخر بصحة وجهة نظر المتحدث.

بيئة التواصل:

يعيش الإنسان في بيئة من الناس والأشياء وهو يسعى فيها ويكد لإرضاء حاجاته المادية والمعنوية المختلفة ولبلوغ أهداف يرسمها لنفسه ويراها جديرة بما يبذله في سبيلها بمشقة وعناء، وهو في سعيه هذا يلقى موانع وعقبات ومشاكل وصعوبات ويجد نفسه مضطراً إلى التوفيق بين حاجاته وإمكانات البيئة والى نهج سلوك يتلاءم مع الظروف والأحداث وذلك عن طريق والتفكير والتقدير والتعلم والبحث عن الجديد وقد يجد نفسه مضطراً إلى التقيد والامتثال إلى ما تفرضه عليه البيئة وخاصةً البيئة الاجتماعية، أي في تعامله مع البيئة وتفاعله معها معرض لضروب من الشد والجذب والرضا والسخط والغضب والخوف والإقدام والإحجام والحب والكره والنجاح والإخفاق كل ذلك يحمله على المضي في نشاط معين أو كف نفسه عن فعل هذا

النشاط، وبمفهوم آخر فالعلاقة بين الإنسان وبيئة علاقة اخذ وعطاء بل علاقة فعل وانفعال وصراع موصول وتأثير متبادل، وهو في تفاعله يتأثر وينفعل بشتى الانفعالات ويرغب ويفكر ويقدر ويصمم، كما انه يعبر عن أفكاره ومشاعره باللفظ تارة وبالحركة والإشارة، هذه الأوجه المختلفة من النشاط العقلي والانفعالي والجسمي والحركي والتي تبدو في تعامل الإنسان في بيئته وتفاعله معها والتي تعكس تأثيره فيها وتأثره بها أي التي تعكس تكيفه لها هي من منتجات بيئة التواصل.

وبيئة التواصل هي الجو الذي يكون فيه التواصل وما يحيط به، من ظروف خارجية، كالمعيقات بين المرسل والمستقبل، سواء أكانت معيقات مادية أو معنوية، ومن ثم فإن التواصل، يحتاج إلى بيئة ملائمة، خالية من العوائق، فضلاً عن انتقاء أداته الملائمة، وأحياناً تكون البيئة معوقة للتواصل، ليس لوجود معيقات، تمنع وصول الرسالة، ولكن مخافة ما يترتب على التواصل، من حيث محتواه، مثل الشعور بوجود شخص ليس له صلة بمضمون الرسالة، يعوق حرية التواصل، مما قد يلغيه إلغاء تاماً، أو يحمل على التظاهر بإجرائه، وأحياناً يمكن التغلب على وجود مثل هذا الشخص، باستعمال شفرة خاصة، وهي رموز، لغوية أو غير لغوية، متفق عليها، بين المرسل والمستقبل.

كما أن للبيئة المحيطة بالتواصل، تقاليد وعادات، وقوانين وأعراف اجتماعية، تؤثر فيه، إذ أن لكل مجتمع عاداته وتقاليده، التي تؤثر في تواصل أفراده، ومرد الاختلاف في التواصل إلى تأثير العادات والتقاليد.

الاستجابة البناءة:

هي التي تدفع كل من المرسل والمستقبل للوصول إلى مزيد من نقاط التفاهم خلال عملية التواصل، وتتحقق هذه الاستجابة بشروط وهي:

- تجنب عملية التقييم أثناء الحوار مع الآخر.
- الابتعاد عن توجيه النقد.
- الصراحة والوضوح.

- التعبير عن إصدار الكلمات المزعجة أو الإيماءات المنفرة.
- الود والقبول والابتعاد عن الرفض والنفور.
- ولفت نظر الآخرين إلى الآثار السلبية الناجمة عن تصرفات أنانية أو استفزازية. وهنا تجدر الإشارة إلى.
- تجنب التصرفات المعبرة عن الأنانية في الحوار.
- تجنب استفزاز الآخر.
- إبراز مزايا الآخر وتقديره.
- إظهار الإعجاب بما لدى الآخر من أعمال وتصرفات ومسلكيات.
- التعبير عن المشاعر الإيجابية يحقق تواصلاً متكاملاً.

الاستجابة البناءة في حاجة إلى إدراك ووعي من كلا الطرفين، كما أنها بحاجة إلى امتلاك مجموعة من المهارات المعبرة عن المشاعر والتقديرات والمشعة بروح التفاؤل والنجاحات. إن أكبر مشاكل التواصل هو اعتقاد البعض امتلاك الحقيقة كاملة دون الآخرين أو أنهم الأقدر والأعلم لكل ما يحيط ويدور من أحداث، وأنهم الأقدر والفهم وتحليل واستنتاج بواطن الأمور، ولديهم المقدرة على استقراء المستقبل، وكل هذا لا ينسي التنبيه الواضح إلى بعض النقائص أو الأخطاء أو شرح الاختلاف في وجهات النظر والاحتجاج الهادئ والاعتراض البعيد عن الفظاظة، وهذا ضروري لإحداث الاستجابة البناءة، لذا ينبغي على صاحب الرسالة الناجح أن يتحلى بمجموعة من المفردات وان يتخلى عن مجموعة أخرى، فينبغي أن يتحلى بمهارات العرض والطرح لمضمون الرسالة بما يلي:

- سعادتي تكمن في تقديرك لجهودي في التحضير للقاء.
- سعدت أيما سعادة لتلبية دعوتي.
- أقدر سعة صدرك ورحابة الأفق.
- سعادتي تكمن في الشعور بالفائدة العائدة من هذا اللقاء.
- إن أخطأت فلي أجر، وإن أصبت فلي أجران.

- أنظر إلى لقائتنا المستقبلية بعين التفاؤل.
- أعتقد أن التشاركية في اللقاءات القادمة لها مزيد من الفاعلية.
- أوافقك الرأي وأختلف معك في نقطة محددة.
- الوقت كالسيف أن لم تقطعه قطعك، ويبدو أن الوقت لم يسعفنا لتوضيح بعض الأفكار.

وبهذه الطريقة نوقظ المشاعر الإيجابية الحقيقية أثناء التواصل مع الآخرين، وفي المقابل يجدر التخلي أو البعد عن عبارات مثل:

- سماتك في حاجة إلى إعادة وتكرار توضيح بعض الأفكار.
- أحياناً الأفكار المطروحة اكبر من السعة العقلية.
- الخبرة غير كافية لتنفيذ مثل هذه الأفكار.
- بعض الأفراد من سماتهم التبعية مثلك.
- يبدو على البعض الإهمال في تلقي الأفكار.
- الانطواء على الذات انحدار وقد تكون هذه صفة فيك.

إن اعتمادنا الحوار والنقاش وسيلة للوصول إلى تحقيق الأهداف المرجوة وتقريب وجهات النظر وتخفيف التوترات ووضع حلول لنقاط الخلاف وتعزيز نقاط الاتفاق، وتصميم خطط مشتركة للارتقاء، كل ذلك سيؤدي إلى تحقيق أصعب الغايات العملية والواقعية ويسهم بشكل فعال في بلورة أفكار رئيسة ومفاهيم أساسية يعتمد عليها وينطلق منها التغيير المطلوب نحو الأمثل والأفضل.

التوكيد الذاتي:

كثيراً ما تواجه أخصائي التربية الخاصة مواقف ضاغطة،يكون في حاجة شديدة إلى تجميع مهاراته المعرفية والاجتماعية والتواصلية والوجدانية والسلوكية، لوضع حلول لمثل هذه المواقف المفاجئة ويتبنى استراتيجيات لمواقف المواقف الضاغطة والتحكم فيها بما يوائم الظروف الطارئة والمناسبة لنوعية وشدة الموقف، لذا فللإجابة على كيف يمكن مواجهة مواقف الضغط والتحكم؟ يلزم تعرف التوكيد الذاتي:

وهو تصرف الفرد في العلاقات مع الآخرين بحيث يعبر عن مشاعره ومواقفه ورغباته وحقوقه بشكل صريح ومباشر، في إطار من القيم الأخلاقية والأعراف الاجتماعية.

مما يساعد على توكيد الذات: قول الحقيقة من منطلق الخلق الكريم، الوضوح لما نريد بتواضع وتسامح ، إبداء أسباب لما نريد فعله باستخدام الصيغ التفاؤلية والبلاغة الأدبية مراعياً ثقافة الآخر دون التعدي على حقوقه أو التعالي عليه.

تجنب الغضب في مراكز ومؤسسات التربية الخاصة :

كثيراً ما تواجه إدارات ومراكز ومؤسسات التربية الخاصة حالات من الغضب، سواءً من أولياء الأمور أو الأخصائيين، أو ما بين أولياء الأمور والأخصائيين، حيث لا تخلو حياة الإنسان من صعوبات وعقبات مادية ومعنوية، قد تكون خفيفة أو عنيفة وهذه بمثابة عوق في طريق تحقيق أهدافه، وتختلف حالات الغضب من حيث شدتها وطول بقائها، فتكون أشد وأعمق أثراً إن كانت الدوافع المعوقة حيوية وهامة وكانت أهدافها ذات قيمة كبيرة للفرد، وتكون أكثر استعصاء على الحل إن تضمنت دوافع لا شعورية لا يفطن الغاضب إلى وجودها، فمن الضروري معرفة أنه عندما يجد الغضب المكبوت والمتراكم مخرجاً للتعبير، يشكل على الأغلب انفجاراً غير ملائم لطبيعة الموقف الذي سمح بظهوره، مما يفاقم المشكلة ويضيق آفاق التعامل، فالغاضب يستعمل عبارات تشاؤمية، ولكن عندما يكون الإنسان منسجماً مع نفسه وعواطفه ويشعر بغضب طبيعي يستخدم عبارات تراعي نوايا ومقاصد الآخر قدر الإمكان وتصف هذه العبارات الصادرة منه الحالة الذهنية التي كان ينبغي أن يكون عليها الآخر ويبحث عن مبررات في أقواله وأفعاله المعبرة عن انفعاله بتوازن، ويساهم في إبقاء التواصل ويترك الباب مفتوحاً من أجل المزيد من النقاش.

القياس والتقويم أصدق من القيل والقال :

المقصود هنا ألا نأخذ آراء الآخرين وأقوالهم على أنها حقيقة كاملة وموضوعية، وعندما نعتبرها كذلك نعطي لآرائهم وأقوالهم قيمة اجتماعية غير مدروسة علمياً، وإذا كانت المشاعر صادقة في معظم الأحيان بل في كل الأحيان إلا انه لا غنى عن إجراءات

القياس والتقويم للحكم على الظاهرة أو الحدث حكماً منهجياً، حتى يمكن توجيه الأمور طبقاً لتوقعات الآخرين ومتطلباتهم، بدلاً من توجيهها في ضوء الحاجات والقيم الذاتية، وان كانت آراء الآخرين يعتبرها البعض تقييمات، وهذا مردود عليه فالتقييمات تقوم على معايير وتوازنات، إذاً فما الحل؟ الحل يكون باعتبار التقييمات الموجهة من الآخرين آراء ووجهات نظر قد تمتلك الحقيقة أو بعضاً منها أو تخالفها، ويمكن استخدام عبارات لها تأثير إيجابي تجاه ما يطرحه الآخرون كتقييمات، ويمكن التعامل مع النقد الموجه بشكل سلبي بتحليل مبررات النقد ووضع الردود العلمية بصراحة ومباشرة في ضوء الاستفسار عن المعلومات الضرورية وطرحها، ولا بد من التقييم والتقويم والصراحة في عرض نتائجهما، فالنقد الذاتي بمثابة ارتقاء، ونقد الآخر بتفاعله مع النقد لذاتي هو بمثابة تطوير ونماء.

كيف نحرر عقداً سلوكياً لتحقيق التشاركية في التربية الخاصة؟

يمكن إعتبار كل من بيئة التواصل، والاستجابة البناءة، والتوكيد الذاتي، وتجنب الغضب في مراكز ومؤسسات التربية الخاصة، والقياس والتقويم أصدق من القيل والقال، كل ذلك يعد من المنطلقات النظرية للإجابة على تساؤل: كيف نحرر عقداً سلوكياً لتحقيق التشاركية في التربية الخاصة؟.

إن الاتفاق على قواعد للسلوك وتنظيم الحوار والتفاوض يساهم بشكل فعال في الوصول إلى الغايات المطلوبة، والذي يساعد على ذلك وضع قواعد ملزمة يتم الاتفاق عليها وتنفيذها وهذا يمنع من الوقوع في الحوارات العشوائية وإضاعة الوقت ويجنب التوتر والشك وأشكال سوء التفاهم، ولتحرير العقد السلوكي لا بد من إتقان فن التفاوض، وهذا في حد ذاته ليس فناً فحسب بل سيكولوجية التفاوض، ويعرف على أنه أسلوب مميز في الحوار يهدف للوصول إلى اتفاق في موقف يرتبط فيه طرفان ببعض المصالح قد تكون مشتركه أو متعارضة، ومن خلال ذلك نحرر العقد السلوكي الذي يهدف إلى تحقيق التشاركية في إجراءات تنفيذ البرامج والخطط والخدمات، وهذا خلاف لمفهوم التربية التي تقوم عليها مراكز ومؤسسات التربية الخاصة بمفردها،

ودور ولـي الأمـر في هـذه الحالـة هـو دور الحامـل للطفـل والعائـد بـه أو دور القـائم علـى الإنفاق، وهذه الحالة ما تسمى بالإتكالية وتفويض المركز فيما ليه ـ أي تـرك الـضنى لآخر يربيه ـ، وهنا يتبادر إلى الذهن الأسئلة التالية:

- هل تربية الضنى في مركز تربية خاصة مفيدة؟.
- هل تربية الضنى في أحضان والديه هو الأفيد؟.
- أم تربية الضنى في أحضان والديه بمتابعة حثيثة في مراكز التربية الخاصة هو الأفضل ؟.
- أم تربيـة الـضنى في مركـز تربيـة خاصـة وبمتابعـة حثيثـة مـن والديـه هـو الأفضل؟

كل هـذه الأسـئلة قـضايا مثيرة للجـدل وفي حاجـة للعـصف الـذهني في إطـار مـن القيم والأخلاقيات وبحماية التشريعات للوصول إلى أفضل الخدمات.

ومـن المفيـد هنـا عـرض قواعـد إذا مـا اتبعـت بشكل جيـد فإنهـا عـادة توصـل إلى التشاركية البناءة وتحقيق الفوائد المرجوة:

- لماذا نقبل حالات الإعاقة؟.
- ماذا يمكن أن نقدم لمثل هذه الحالات؟.
- وضع آلية للبرامج المناسبة.
- تحديد الوقت اللازم واستثماره.
- تحديد أطراف العمل الرئيسية يكون لها الأفضلية والأسبقية.
- تحديد منسق للحالة ويسجل نقاط التقدم والملاحظات الرئيسة.
- حفظ وتسجيل الحالة بالوسائل والتقنيات التكنولوجية.
- تحليل الحالة أولاً بأول.
- احترام الأفراد والاستماع الفعال إلى المشكلات.
- تركيز الاهتمام على حاجات الفرد وما فيه صالح له.

- التخطيط في بناء برامج إرشادية وتربوية وتدريبية قائمة على النظريات والمفاهيم العلمية متبعاً الإجراءات العملية في تنفيذ البرامج الملائمة لكل حالة.
- المتابعة الطبية والخدمات المساندة لها بما يناسب ظروف الحالة.
- البحث عن نقاط القوة في كل حالة للانطلاق بها نحو التنمية.

تحسين التواصل لدى فئات التربية الخاصة:

تحسين التواصل لدى فئات التربية الخاصة يثير قضية حيوية، وهي: فن أو مهارات التعامل مع الأبناء ذوي الحاجات الخاصة.

لذلك فالتعامل مع ذوي الحاجات الخاصة يحتاج إلى إستراتيجيات وطرق محدده، حتى نجنبهم التعرض للمشكلات المزاجية والنفسية، والتي بدورها قد تؤثر على تفاعلهم الأسري والمجتمعي، ويلعب هذا التفاعل دوراً كبيراً في عملية النمو الاجتماعي لدى كل من الأفراد العاديين والأفراد ذوي الحاجات الخاصة، على الرغم من الحاجة الأساسية والضرورية لديناميكية الحياة، وهي التواصل والتفاعل الاجتماعي مهما اختلف المستوى التعليمي أو الاجتماعي أو حتى المهارات العقلية والجسمية والنفسية.

وتقع المسئولية على كل فرد في المجتمع في معرفة ضرورة تحسين التواصل مع هذه الفئة الخاصة، حيث يقوم التفاعل الاجتماعي بعدة أدوار منها:

1. تزويد الفرد بخبرات تعليمية تساعده على تعلم:
   - القيم الأخلاقية.
   - طرق التعبير عن المشاعر والعواطف.
   - المهارات التواصلية والسلوكية.
   - المهارات الحركية.
2. تنمية مفهوم الذات وتقدير الذات.
3. تحقيق الأمن الاجتماعي والفكري، وإشباع الاحتياجات النفسية، وهي: (الحب، الدعم الإيجابي، الترويح والترفيه، الانتماء، التوجيه، الحرية، المعرفة، الأمان).

المهارات النفسية والعاطفية لتحسين التواصل:

- التدريب على العطاء بحنان، وعدم إظهار الشفقة.
- التدريب على المهارات الاستقلالية وتصميم الخطط الفردية في إطار من الاحترام.
- التدريب على إبراز المشاعر في المواقف الملائمة.
- التدريب على إعطاء الطفل الخدمات المرتبطة بحالته والتي تشعره بالراحة النفسية.
- التدريب على الاستجابة بفاعلية.
- التدريب على مواجهة المواقف الطارئة والمحرجة.
- التدريب على تحويل الأهداف النفسية غير المرغوبة إلى أهداف ذات قيمة عليا.
- كن طبيعيا ولا تتكلف مع الطفل.
- التدريب على إدراك الرغبات والرغبات والأفكار المتصارعة والسيطرة عليها وتحمل الألم.
- التدريب على تحصين النفس ضد التهديدات.
- التدريب على تحويل المشاعر غير المرغوبة لجعلها قابلة للسيطرة والتحكم.

من يقوم بعملية تحسين التواصل؟

تقع المسؤولية على كل أفراد المجتمع ومؤسساته متمثلة في:

- الإخوة.
- الأقارب.
- الأقران والصحبة.
- الأخصائيون، سواء في النادي أو المدارس.
- القائمون على الميديا.

إستراتيجيات التعامل مع ذوي الحاجات الخاصة :

- تقدم المساعدة للمعاق حين الطلب أو الشعور بأنه في حاجه إليها.
- استمع لتفهم الحالة النفسية والمزاجية للمعاق.
- تعليمات المعاق محل اهتمام وان لم تتناسب مع توجهاتك، وخاصةً في بدايات التعامل.
- راعي المساحات والمسافات التي تتحرك فيها مع المعاق.
- وضع آلية للتعامل مع المعاق من شقين أولهما: آلية مع الذات، وثانيهما: آلية تشاركيه.
- وضع آلية للسلامة العامة مع المعاق.
- وضع آلية لتحقيق الدمج المجتمعي للمعاق.
- تقديم استراتيجيات مقترحة لتحقيق الأمن الصحي والفكري من قبل المؤسسات المنوط لها تقديم الخدمات ورعاية طبقات المجتمع المختلفة.

المهارات الجزئية الواجب تطبيقها لتحسين عملية التواصل مع ذوي الحاجات الخاصة :

- التعامل بدفء وإكسابه شعوراً بالأمن والطمأنينة.
- راعي أن تنادي الفرد بإسمه.
- راعي أن تبحث عن عمل اجتماعي أو رياضي أو فني يتناسب والإعاقة.
- نبرات الصوت من شأنها أن تزرع الأمن والثقة أو تدعو للنفور.
- التواصل الجسدي المتمثل في انحناء الجسم للأمام والذي يرافقه التواصل البصري يعبر عن الاهتمام.
- التشجيع على ممارسة المواقف الاجتماعية يدعم التفاعل الاجتماعي.

طبيعية الحياة. . . لا اصطناعية الحياة. . . أساس نماء ذوي الحاجات الخاصة

- تنمية تقدير المعاق لذاته، من خلال ممارسة دور داخل الأسرة أو خارجها.
- كبت المشاعر وعدم إبراز الانزعاج من الإعاقة.

التعامل السلوكي مع ذوي الحاجات الخاصة:

- تجنب العتاب والعقاب غير المدروس، وغير المبرر، لأنه يؤدي إلى انتكاس، وتزداد المرارة إذا حدث ذلك أمام الناس.
- تجنب التدليل الزائد.
- تجنب الحماية الزائدة.
- الحزم والجزم في التصرفات غير المرغوبة.
- التنبيه الفوري على السلوكات غير المرغوبة، مع التنويه عن السلوك المرغوب.
- يخطأ من يعزل ابنه في حالة الخطأ، ويكون على صواب حين يعرض ويسرد قصص مصورة أو مسموعة، تنفر من الأخطاء وتجذب الابن وتحببه في عمل الصواب.

تحسين عملية التواصل داخل الغرفة الصفية:

ينبغي مراعاة مجموعة من الإجراءات داخل الغرفة الصفية بهدف تحسين عملية التواصل، في ضوء بيئة الغرفة الصفية، دور المعلم، الاستراتيجيات المتبعة، ومجموعات متباينة طبقاً للفروق الفردية للطلاب:

أولاً: بيئة الغرفة الصفية

ينبغي اتخاذ الإجراءات التالية:

1. تحديد أدوار المسئولين في الغرفة الصفية.
2. إجراء تقويم للطلاب: تقويم تطويري وظيفي.
3. تقويم ديناميكيات الغرفة الصفية.
4. توضيح خطة عمل أخصائي أمراض الكلام واللغة في الغرفة الصفية، وإتاحة فرص التواصل بين الطلاب في الغرفة الصفية التفاعلات الجماعية والفردية مع أخصائي الكلام واللغة.

ثانياً: دور المعلم

1. تحديد الأهداف المنهجية.
2. تحديد فرص التواصل: تخطيط الأنشطة التي تحسن التواصل.
3. إتاحة فرص الممارسة.

ثالثاً: الاستراتيجيات المتبعة

1. العمل عبر حدود واضحة المعالم، في إطار الاستراتيجيات المستخدمة والمناسبة.
2. تغيير الأدوار: العمل ضمن فرق متعددة المستويات.
3. تبادل الأدوار: العمل معاً لتحقيق أهداف التواصل.

رابعاً: مجموعات متباينة طبقاً للفروق الفردية للطلاب

- طلاب صامتون: يتم استخدام لغة الإشارة، واستخدام أنظمة الصور
- طلاب لديهم مشاكل في النطق: يتم استعمال الإشارة، الصورة لتعزيز الكلام، تحديد أهداف النطق المناسبة.
- استعمال النصوص المكتوبة لتسهيل التواصل الوظيفي :الأساس المنطقي للنصوص المكتوبة، واستعمال النصوص المكتوبة لتطوير مستوى أعلى من السلوك المعرفي/اللغوي.
- تطوير مهارات التواصل الاجتماعي: مساعدة الطلاب على تحسين مهارات المناقشة، تعليم سلوك الاستماع الفعال، تعليم لعب الدور، تعليم تحديد الهدف.
- إشراك الوالدين في العملية التربوية: التفاعل الديناميكي بين الوالدين والمؤسسة، مساعدة الوالدين على تسهيل تفاعلات المجتمع المحلي مع أطفالهم ذوي المشكلات التواصلية.

تحسين عملية التواصل لدى ذوي الإعاقات البصرية:

ينبغي معاونة ذوي الإعاقات البصرية على تحسين عملية التواصل يمكن اختزالها على النحو التالي:

1. ينبغي تعليمه مهارات التذكر والإدراك: مثل تذكر الأشياء الموجودة بالمنزل أو الطريق.
2. تعلم مهارات فن التنقل والحركة.
3. صف الأشياء المحيطة وأطلب منه أن يلمسها.
4. دربه على مهارات الإنصات والاستماع، وتقدير المسافات.
5. دربه على مهارات التمييز السمعي والشمي.
6. دربه على مهارات إدارة الوقت.

الفصل الخامس

تعليم الآخرين
Teaching Others

الفصل الخامس
تعليم الآخرين
Teaching Others

يرى معظم التربويين أن التعلم هو تعديل في السلوك ـ تغير في الأداء ـ طبقا لشروط خاصة منها الدافعية والممارسة، والمقصود هنا في الأداء انه جملة الاستجابات الصادرة عن الفرد في موقف تعليمي يمكن تسجيلها، متابعتها، و قياسها، والتعلم نفسه لا يمكن رؤيته وإنما يستدل عليه من أثار حدوثه، فلا يمكن أن نرى ما يجري داخل الفرد إذا وضع في موقف تعليمي معين وإنما نحكم عليه انه اجتاز الموقف التعليمي من خلال الأداء، وليس كل تغير في الأداء يعتبر تعلم فقد يكون التغيير ناتج عن النضج سواء أكان عقلياً أو جسمياً أو اجتماعياً أو انفعالياً.

والتعلم هو تلك الطريقة التي فيها يحدث عملية التكيف **Adaption** من خلال الخبرة ويذكر جون ديوي أن التربية خبرة ناشئة عن خبرة تؤدي إلى زيادة خبرة، ويذكر المؤلفان أن **الخبرة لها جذور ولها ثمار**، فعندما يمر الفرد بخبرة معينة لتعلم شئ ما فان تلك الخبرة إذا تم تدعيمها مراراً وتكراراً بطرق واستراتيجيات متنوعة فانه يتكون ارتباطات عصبية في التنظيمات العليا بالقشرة الدماغية مسؤولة عن الاستفادة من تلك الخبرة في تعلم جديد، كما أنها مسؤولة عن إستمراريتها، والخبرة الايجابية تؤدي إلى احتمالية ظهور نفس النط من السلوك المؤدي إلى النجاح، وفي المقابل فان الخبرة السالبة تؤدي إلى إعادة بناء الموقف حيث يستجيب الفرد بصورة تكفل له تعلم ما يتضمنه ذلك الموقف.

وهذا البعد طبقاً لنظرية العقل يفترض أننا نحصر تعريف التعليم على السلوكيات الناتجة من أكثر الأفراد معرفة، مع قصد تغيير الحالة المعرفية لدى الأفراد الأقل معرفة، فعلى سبيل المثال، أم ترى ابنتها الصغيرة تستخدم أداة معينة، فإذا كان الاستخدام صائبا أبقت عليه وأثنت، وإذا كان الإستخدام خاطئ لهذه الأداة حسنت الأم وطورت بالتدخل المباشر وذلك بالشرح والتوضيح لكيفية استخدام هذه الأداة وهذا يعد موقف تعليمي.

والتعلم يبدأ منذ مرحلة الرضاعة، فعندما يصيح الرضيع فان هذا دلالة على الانتباه إليه والبحث عن سبب الصياح، وفي الطفولة المبكرة يتم تعلم عادات حركية كثيرة، كمسك الأشياء والوقوف دون مساعدة، ولبس الثياب والأحذية، كذلك يتم اكتساب بعض المهارات اللفظية، وفي هذه المرحلة أيضاً يتم تعلم حل بعض المشكلات البسيطة، مثل اختفاء الطفل وراء كنبة الصالون من شخص يعاكسه، أو الصعود على كرسي لتناول شيء محل اهتمامه، فالإنسان هو أكثر المخلوقات حاجة للتعلم، كما انه اقدرها على التعلم.

ومن الجدير ذكره أن ما يتم تدريب الحيوانات عليه من سلوكات أو حركات معينه لا يمكن أن نطلق عليه تعلم، وإنما يمكننا القول بان هذا السلوك أو الإتيان بالحركات المعينة ما هو إلا تنميط، والفرق بين التعلم والتنميط فرق جوهري حيث أن التعلم نتائجه لا تكون مدمرة بين المعلم والمتعلم، أما التنميط فقد تكون نتائجه مدمره خاصة إذا كان ما بين الحيوان والإنسان وأحس الحيوان بان الإنسان قد اخل بالعقد المبرم في تشكيل هذا التنميط، فالحيوانات توجد مزودة بالفطرة بأنماط سلوكية تكفي لإشباع حاجاتها وتمكنها من التكيف في بيئتها المحيطة، والبيئة في هذه الحالة محدودة، ضيقة، ثابتة نسبياً، أما الإنسان فيولد ولديه القليل القليل من الأنماط الموروثة، والدليل هو عجزه عند ميلاده عن تلبيه متطلبات حياته المادية والاجتماعية، لذا تطول مدة حضانته ورعايته لتمكنه من تعلم سلوكيات تلبي رغباته ودوافعه وتعينه على العيش في بيئة إنسانية متغيرة تتطلب مرونة عالية في التكيف.

من هذا المنطلق ينبغي أن يتبلور أمامنا سبعة أسئلة على النحو التالي:

1. ماذا يتعلم الفرد؟ المعارف والاتجاهات والمهارات.
2. كيف يتعلمه؟ باستخدام استراتيجيات التعليم المتباينة.
3. لماذا يتعلمه؟ يتعلق بتكاملية الأهداف.
4. متى يتعلم؟ يتعلق بدافعية المتعلم.
5. من يعلم؟ الأخصائي والمعلم كقدوة ونموذج.
6. من المتعلم؟ عمر الطالب واستعداداته وميوله وقدراته واتجاهاته.
7. أين نعلم؟ المباني المدرسة والبيئة المستجيبة.

إن التعلم عملية تنظيمية ونمو، كما إنه نشاط ذاتي، وتعايش، وحصيلة للبيئة، وتنظيم للخبرة، وتكيف، ويؤثر على سلوك المتعلم، ويتضمن التعلم كل ما يكتسبه الفرد من معارف ومعاني، وأفكار وميول، وعواطف واتجاهات، واستعدادات وعادات ومهارات وقدرات، سواء يتم هذا الاكتساب بطريقة متعمدة مقصودة أو بطريقه غير مقصودة، فعندما يسمع الأطفال أغنية ما دون قصد حفظها يجدون أنفسهم بعد الانتهاء من الأغنية يرددونها، والنفور من شيء ما ارتبط بظروف مقززه، نفور مكتسب عن طريق التعلم، والخوف من الحيوانات نتيجة حادث عارض خوف مكتسب متعلم، في ضوء ذلك يكون التعلم مرادفاً للاكتساب والتعود بالمفهوم الواسع.

الاتجاهات التي فسرت التعلم:

تعددت تفسيرات التعلم من خلال مجموعة كبيرة من الاتجاهات التي يصنفها البعض إلى ثلاث **أولهما** يرى أن التعلم يتم على المستوى السلوكي حيث أن أصحاب هذا التوجه يروا أن المثيرات ترتبط ارتباطاً عصبياً بصورة أو بأخرى بالاستجابات، **وثانيهما** يرى أن التعلم يتم على المستوى المعرفي، **وثالثهما** يرى أن التعلم يتم على المستوى الاجتماعي، وفي هذا الإطار نستعرض مجموعة من الاتجاهات التي ساهمت في تفسير عملية التعلم.

أولاً: الاتجاه السلوكي

ربط هذا الاتجاه بين مصطلحين أساسين من ابرز مصطلحات علم النفس وهما التعلم والسلوك، حيث بين أن التعلم هو تغير في السلوك ثابت نسبياً ناتج عن الخبرة والممارسة، والسلوك هو كل ما يصدر عن الكائن الحي من قول أو فعل.

منطلقات السلوكيين:

- التعلم هو نتاج المثيرات الخارجية.
- التركيز على السلوك الظاهر القابل للملاحظة والقياس.
- العادة: مجموعة متناغمة من الاستجابات تؤدي وظيفة واحدة مثل القيادة.
- التربية: التغير إلى الأحسن.
- التعلم: التغير نحو الفضائل أو الرذائل، إضافة خبرة جديدة.

- التغير: اكتساب خبرة جديدة أو عادة جديدة (مثل ممارسة الرياضة)، التخلص من بعض العادات (مثل إلقاء القمامة في الشارع)، تعديل بعض العادات (مثل تصويب الأخطاء في لفظ بعض الحروف).
- توجه: اقتران بين المثير والاستجابة.
- التكرار: مجموعة مركبة من الاستجابات لتعلم استجابة مركبة.

مبادئ الإتجاه السلوكي:

- لكل مثير استجابة وليس للكائن الحي خيار في ذلك.
- التعلم عملية آلية أوتوماتيكية يخضع لبعض الشروط لإحداثه.
- إنّ ما نعمله نتعلمه.
- الممارسة: التدريب أساس لإكتساب المهارات، ومؤدي إلى الإتقان.
- التعزيز: يثاب الكائن الحي على نسبة من الاستجابات الصحيحة، أو إزالة منبه ما يُمكن من احتمالات ظهور الاستجابة الصحيحة.
- الدافعية: قوة ضرورية ولازمة حتى يتعلم المتعلم.

تطبيقات تربوية للإتجاه السلوكي:

- التعزيز الإيجابي: إدراك أن ما يكون معززاً للطالب قد لا يكون معززاً لطالب آخر.
- التشكيل: إيجاد سلوك جديد عن طريق تعزيز كل خطوة تؤدي إلى تعلم السلوك.
- الاقتصاد الرمزي: حصول الطالب على علامات رمزية يمكنه أن يستبدلها
- التعاقد السلوكي: يرى المؤلفان إن التعاقد السلوكي له هدف آني ومستقبلي، **فالآني** يتمثل في اتفاقية لفظية ـ بين الوالد والابن، وبين المعلم والتلميذ، وبين الفاحص والمفحوص ـ حول موضوع ما ويحدد فيه ما هو مطلوب من (الابن،أو الطالب، أو المفحوص)، ونوع المكافأة من (الأب،أو المعلم، أو الفاحص) ويلتزم فيها الطرفان التزاما صادقاً، **والهدف المستقبلي** يتمثل في الوصول (بالطالب، أو المفحوص، أو الابن)، إلى التعاقد الذاتي أي أن ينظم الفرد ذاته دون تدخل من الآخرين وهذا هدف طموح.
- الانطفاء: منع لتعزيز مما يؤدي إلى انخفاض في معدّل السلوك.

ثانياً: الاتجاه المعرفي

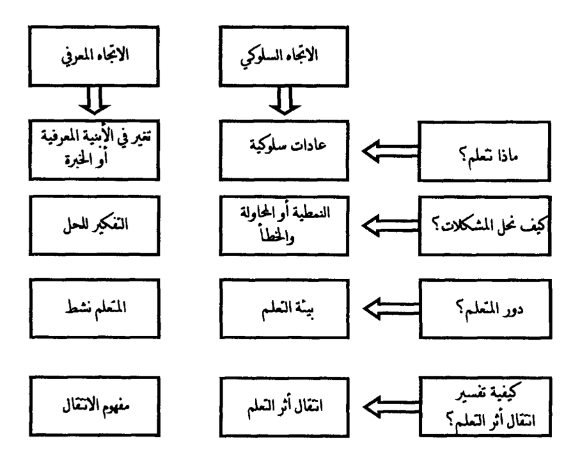
اهتم هذا الاتجاه بتفسير الإشكال التشابكيه في عملية التعلم والتي فيها الدور الرئيس للإدراك والمعرفة أو العمليات المعرفية ـ كيفية تمثل الأفراد للمعلومات وتخزينها واستدعائها وتوظيفها ـ تعلب دوراً هاماً في التعلم.

منطلقات المعرفيين:

- المعرفة لتفكير، واستقبال المعلومات الحسية وتحويلها وتخزينها واستدعائها وتوظيفها.
- مصادر لمعلومات.
- توظيف المعلومات لاتخاذ قرارات لإدارة الحياة.
- الأنشطة العقلية في تشكيل وتعديل السلوك والارتقاء بالبيئة.
- البيئة مصدر ثانوي في التعلم.

مبادئ الإتجاه المعرفي:

- تنظيم المجال الإدراكي: في إطار مبدأ الكل "كبر وأهم من مجموع أجزائه".
- إدراك الكل يسبق إدراك الأجزاء: ـ قدم من الكليات البسيطة إلى الأجزاء ـ.
- التعلم القائم على الفهم ـ لا التعلم الأصم ـ منطلق لإدارة الحياة.
- تقديم التغذية الراجعة المعرفية.
- الدافع للتعلم هو وسيلة الفرد لتحقيق أهدافه.
- الأنشطة العقلية مبدأ للمرونة الذهنية.
- الخبرة السابقة أساس لإدراك تشابكات الموقف الحالي وتحديد عناصره المتباينة في إطار المعلومات المتوفرة، والوسط الاجتماعي للمتعلم.
- الإنسان كل متكامل في العملية التعليمية ـ مع الأخذ في الاعتبار ـ عقلياً وجسمياً وروحياً وعاطفياً وثقافية المجتمع وحضاريته.
- الفرد مزود بإمكانات وراثية لمعالجة وتنظيم المعلومات بطرق متباينة ويرى المؤلفان بأنها قد تتأثر بمحيط الفرد.
- وجود آلية للضبط في عملية الترميز والمعالجة والتخزين والاستدعاء.



شكل رقم (1/ 5)

يوضح توجهات النماذج السلوكية والمعرفية

يوحي الشكل رقم (5/1) بتوجهات الاتجاهين السلوكي والمعرفي، حيث يرى أصحاب الاتجاه السلوكي بان التعلم هو عادات سلوكية، وان حل المشكلات يكون طبقاً لمدى تشابه هذه المشكلات مع مشكلات أخرى تم تعلم حلولها في الماضي أو إذا كانت مشكلات جديدة يتم اللجوء إلى إستراتيجية المحاولة والخطأ، وعقل المتعلم يكون كصفحة بيضاء وتلعب الخبرات الحسية الدور الرئيس في تشكيل محتوى العقل مع ضرورة إعداد بيئة التعلم، وتفسير انتقال أثر التعلم يعزى للاعتماد على مدى وجود عناصر متشابهة بين الموقفين مثل موقف التعلم في المدرسة وموقف الحياة، انتقال اثر التعلم أن يتدرب المتعلم على مواقف مماثلة لمواقف الحياة.

بينما يرى أصحاب الاتجاه المعرفي بان التعلم هو تغير في الأبنية المعرفية وان حل المشكلات يكون بالتفكير في المشكلة حتى نصل إلى الحل، ودور المتعلم يكون نشط وليس سلبياً، وتفسير انتقال أثر التعلم يعزى إلى انتقال المبادئ العامة فليس المهم عناصر الموقف وإنما المبادئ الحاكمة للسلوك.

ثالثاً: الاتجاه الاجتماعي

نحى أصحاب هذا الاتجاه عن فكرة كون التعلم لا يحد إلا بالعمل، وأقروا أن التعلم يمكن أن يحدث بملاحظة ما يفعله الآخرون، وقد يحدث عن طريق الاستماع عن ما يعمله الآخرون، والتعلم في نظرهم هو تعلم تكيفي فعّال.

منطلقات الاجتماعيين:

- الإشراط بالعبرة Vicarious Conditioning أو الإشراط بالملاحظة.
- الحتمية التبادلية: البيئة والسلوك كل منهما يؤثر في الآخر.
- البيئة والسلوك والعمليات النفسية للفرد مكونات الشخصية الفاعلة.
- التعلم بالملاحظة مصدر قوي للتنبؤ الاجتماعي.

مبادئ الاجتماعيين:

- التنظيم الذاتي: القدرة على التحكم في السلوك.
- ملاحظة الذات.
- الحكم في ضوء المعايير.
- الاستجابة الذاتية والتعاقد السلوكي الذاتي.
- معرفة واقعية عن نفسك.
- معايير مناسبة.
- مكافأة الذات.
- تقليل التفكير عند تخفق.

خطوات التعلم بالملاحظة أو النمذجة:

- الانتباه.
- الاحتفاظ.
- إعادة الإنتاج: ترجمة الصور الذهنية والرموز اللفظية إلى سلوك.
- الدافعية: ما توفره البيئة من ثواب وعقاب يحدد احتمال حدوث السلوك.

نماذج التعلم:

وفي هذا الإطار ظهرت الكثير من نماذج التعلم، نذكر منها النموذج الهرمي لجانييه، ونموذج برونر Brunner، ونموذج أوزوبل The model Ozubl، ونموذج معالجة المعلومات The Model of Information Processing.

أولاً: النموذج الهرمي

يقوم هذا النموذج على عدة إفتراضات حيث يؤمن بالتسلسلية وإثارة الدافعية والإجراءات المنظمة بالعمليات التعليمية ويمكن طرح أهم مبادئ هذا النموذج على النحو التالي:

- ترتيب المحتوى وفقاً لمبدأ التصاعدية من القاعدة إلى القمة.
- إثارة الدافعية.
- التركيز على الانتباه المقصود.
- تقييم نواتج التعلم.
- تنظيم إجراءات العملية التعليمة.
- الخبرة السابقة أساس التخطيط لنجاح الأداء في الصف.
- الاستعدادات ونقاط القوة ونقاط الاحتياج مؤثرات في نجاح العملية التعليمة.
- يمكن التركيز على تجزئة المهام.

منطلقات جانييه في نجاح التعليم:

1. التعليم باستخدام طريقة VAKT.

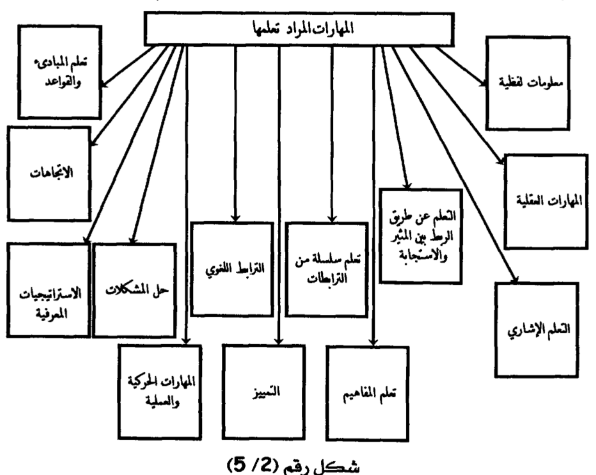
- يشير الحرف (V) إلى البصر (Visual).

- A إلى السمع (Auditory).
- K إلى الإحساس بالحركة (kinethatic).
- T إلى اللمس (Touch).

2. تخزين المعلومات في الذاكرة بعيدة المدى
3. الإدراك والفهم
4. التغذية الراجعة.
5. التنوع في استخدام استراتيجيات ملائمة.

ولكي تتم عمليات التعليم عند جانبيه تم بلورتها في محورين **أولهما** المهارات المراد تعلمها **وثانيهما** شروط التعليم على النحو التالي:

المحور الأول: المهارات المراد تعلمها: شمولية التخطيط في التعليم



شكل رقم (2/ 5)

يبين شمولية التخطيط للمهارات

يتضح من الشكل رقم (2/ 5) جملة المهارات التي يخطط لها في عملية التعليم، لإكساب المتعلم تعليما فاعلاً حيث تم عرض المعلومات اللفظية والتي لها من الأهمية بمكان حين يخزنها المتعلم ويستدعيها في مواقف مناسبة من خلال المهارات العقلية: التي تمكن المتعلم من اكتساب كافة المهارات مع مراعاة الفروق الفردية.

وقد تم عرض ما يسمى بالتعلم الإشاري مثل تعلم استجابة الخوف أو استجابة النفور، وقد استند جانييه إلى التعلم الإجرائي أي التعلم عن طريق الربط بين المثير والاستجابة، وتعلم سلسلة من الترابطات منها الترابط اللغوي، والتمييز: ويعنى به القدرة على إدراك أوجه الاختلاف بين الأشياء، وتعلم المفاهيم: ويقصد به التركيز على المتشابهات بين الأشياء.

وتعلم المبادئ والقواعد: أي إدراك العلاقة الموجودة بين مفهومين أو أكثر وتأخذ شكل عبارات لفظية تحكم حدوث عملية ما أو تبين كيف يمكن أداء سلوك معين، وحل المشكلات: أي استخدام مبدأين أو قاعدتين أو أكثر لحل مشكلة أو الإجابة عن أسئلة لم يسبق التعرض لها.

كما ركز جانييه على الاستراتيجيات المعرفية: وهي أساليب تحكم وتحدد سلوك المتعلم تجاه مشكلات أو مواقف التعلم، من خلال مجموعة من المهارات والطرق العقلية التي ينظم بها المتعلم عملياته العقلية والفكرية.

وبين أن المهارات الحركية والعملية هي القدرة على أداء مهمة ذات طبيعة حسية حركية وهي أنشطة تتطلب تتابع دقيق من الحركات العضلية، كما بين أن الاتجاهات حالة داخلية تؤثر في اختيارات الفرد وسلوكه يتكون الاتجاه من مكون معرفي وانفعالي وسلوكي، حيث يهدف التعليم إلى إحداث تغير في سلوك المتعلمين في المجالات التالية:

- المجال المعرفي (خبرات جديدة).
- المجال النفس حركي (مهارات جديدة).
- المجال الوجداني (سلوكات جديدة).

المحور الثاني: شروط التعليم

لفت الانتباه	الاستقبال
الاستقبال	التوقع
تقديم المادة	الانتباه الانتقائي
قيادة وإرشاد التعليم	الترميز السيمانتي
التدريب أو الممارسة	الاستجابة
التغذية الراجعة	التعزيز
تقييم الأداء	الاستدعاء
تدعيم الاحتفاظ وانتقال أثر التعلم	التعميم

شكل رقم (3/ 5)

يبين شروط التعليم

يبين الشكل الشروط الضرورية لإحداث عملية التعليم حيث تم توضيحها في ثنائيات تتناغم في نجاح العملية التعليمية واكتساب مفاهيمها من خلال (الانتباه، الاستقبال)، (الاستقبال، التوقع)، (تقديم المادة، الانتباه الانتقائي)، (قيادة وإرشاد التعليم، الترميز السيمانتي)، (التدريب أو الممارسة، الاستجابة)، (التغذية الراجعة، التعزيز)، (تقييم الأداء، الاستدعاء)، (تدعيم لاحتفاظ وانتقال أثر التعلم، التعميم).

ثانياً: نموذج برونر

يقوم هذا النموذج على عدة إفتراضات حيث يؤمن بأن اللغة مدخل رئيس للنمو المعرفي وركز على أثر ثقافة المجتمعات في العمليات التعليمية، وركز برونر على

الاستعداد للتعلم، والبنية المعرفة، والتتابع في عرض البنية المعرفية ودور التعزيز، ويمكن طرح أهم مبادئ هذا النموذج على النحو التالي:

- التعلم عملية نشطة يبني على المعلومات الآنية.
- الاستجابات المتعددة لمثير محدد.
- المعالجة الداخلية للمعلومات تبرز النمو المعرفي.
- التفاعل الصفي.
- معالجة عدة بدائل أو الانتباه لعدة مواقف في آن واحد مؤشر لتزايد النمو المعرفي.
- مستوى رقي المجتمع ثقافته عامل رئيس في النمو المعرفي لأفراده.

أنماط التمثيل عند برونر:

أوضح أن التمثيل هو تخلص الطفل من المثيرات الحاضرة وتحويل الخبرة إلى نموذج عقلي والتحكم في عمليات التخزين والاستدعاء.

طرق التمثيل عند برونر:

1. **النمط العملي:** التعلم عن طريق العمل والنشاط (تعلم المهارات الحركية مثل الرسم والأنشطة الحركية، والموسيقى، والأنشطة المهنية).
2. **النمط الأيقوني:** الصور تحل محل الأشياء أو الموضوعات، حيث أثبتت الدراسات الحديثة أن الصورة تغني عن ملايين الكلمات.
3. **النمط الرمزي:** التمثيل عن طريق اللغة (التعلم عن طريق اللغة).

ركز برونر على أهمية التعلم وترتيب المعلومات في إطرادية النمو المعرفي في إطار من الفروق الفردية للمتعلمين، واهتم برونر على أن يأخذ المحتوى التعليمي الشكل الحلزوني لعملية التعليم الذي يسمح للمتعلم بأن يبني باستمرار على ما سبق تعلمه، فالشكل الحلزوني يساعد على فهم المادة وان تكون طريقة التدريس باستراتيجيات متباينة مستوى نمو المتعلمين، وهذا ما اسماه بحلزونية المنهج.

واكتشاف خبرات التعلم في إطار حب الاستطلاع للبيئة المحيطة من أهم عوامل الاستمتاع بالتعليم، والاعتماد على طرق vatk، والوصول إلى إستبصارات وتعميمات

جديدة، وذلك بعد إعادة تنظيم المادة في ضوء المعلومات المتوفرة لديه ويرى برونر بان دور المعلم هو تنظيم الأنشطة، وفي هذا الإطار يتمكن المتعلم من مهارات حل المشكلات، وهذا ما أطلق عليه برونر التعلم بالاكتشاف.

معيقات التعلم بالاكتشاف:

- أهداف يجب الوصول إليها.
- تناقضات في مصادر المعلومات.
- البحث عن النظام أو البنية في مواقف غير منظمة وغير واضحة البنية.
- إحساس المتعلم بنوع من التنافس يسبب له توتر معرفي.

تطبيقات برونر التربوية:

1. دافعية المتعلمين.
2. تنظيم البنية المعرفية.
3. تتابعية المحتوى.
4. التعزيز.
5. تسلسلية المعلومات وتوليد افتراضات جديدة.
6. إمداد المعلم بالقواعد والمبادىء (دليل المعلم).
7. التعليم للجميع بشرط التنظيم وطريقة العرض في إطار الفروق الفردية.
8. المعلم محفز للمتعلم.

ثالثاً: نموذج أوزوبل

يقوم هذا النموذج على عدة إفتراضات حيث يؤمن بأهمية الخبرات السابقة، وركز على المواد اللفظية والنصوص في عملية التعلم، ويمكن طرح أهم مبادئ هذا النموذج على النحو التالي:

- معلومات الفرد السابقة هي الأكثر تأثيراً في التعلم.
- المواد اللفظية والعروض النصية هي أساس التعلم.
- المعلومات الآنية مع الخبرات السابقة يصبح لها معنى.
- تنظيم المادة الدراسية من الكليات إلى الجزئيات.

العوامل المؤثرة في التعلم:

- ترابطية المعلومات اللاحقة والسابقة داخل البنية المعرفية للمتعلم.
- تنظيم المعلومات.
- قدرة المتعلم على اشتقاق المعاني والدلالات الموجودة في المادة الدراسية.

البنية المعرفية:

أسلوب تنظيم المعرفة لدى المتعلم يؤدي إلى إدراك المفاهيم والتحكم في الاستجابات، وحل المشكلات، وذلك يسهم في بناء بنية معرفية بشكل جديد، ويسمى هذا تطوراً في البنى المعرفية.

العمليات التي تنظم المادة الدراسية:

1. التمايز التدريجي للأفكار الأكثر عمومية إلى الأكثر تحديداً.
2. التوفيق التكاملي: وهو مزج الأفكار الجديدة مع الأفكار القديمة.
3. التعلم اللفظي: هو التعلم الأكثر شيوعاً في المدارس.

المنظمات التمهيدية:

هي الأفكار الرئيسة المراد استخلاصها من تعلم موضوع ما، تُقدم قبل البدء في عملية التدريس بهدف شرح الدرس وربطه بالمعلومات السابقة، أي إنها مخطط منظم على درجة عالية من التجريد والتعميم.

أنواع المنظمات التمهيدية:

1. **المنظمات المقارنة:** وتستخدم:
   - عندما يكون الدرس مألوفاً للمتعلم.
   - التكامل بين المفاهيم الجديدة والمفاهيم المتشابهة الموجودة في البنية المعرفية للمتعلم.
   - التمييز بين المفاهيم حتى لا يحدث خلط.
2. **المنظمات الشارحة:** وتستخدم:
   - عندما تكون المادة جديدة بالنسبة للمتعلم.
   - تعطى هذه المنظمات تصوراً تمهيدياً للموضوع.
   - توضيح العلاقات بين فئات المعرفة.

خطوات استخدام المنظم التمهيدي:

- عرض المنظم التمهيدي من خلال:

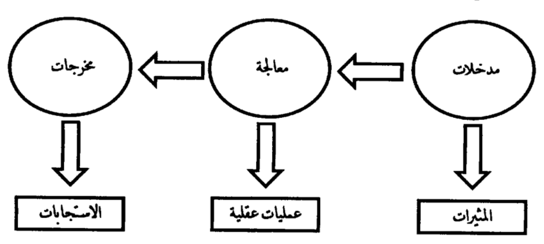
1. توضيح هدف الدرس.
2. استثارة وعي المتعلم بالمعلومات والخبرات المرتبطة بموضوع الدرس.

- تقديم المادة الدراسية.
- تعزيز التنظيم المعرفي.

تطبيقات أوزوبل التربوية:

1. البنية المعرفية للمتعلم هي الأساس الذي تبنى عليه مدخلات التعلم.
2. تنظيم المحتوى.
3. المواءمة بين المعلومات اللاحقة والسابقة لدى المتعلم.
4. تحديد البنية المفاهيمية لكل مادة دراسية.
5. استخدام التعلم الاستقبالي إذا كان المتعلمون قادرين على فهم المنظمات التمهيدية عندما يكون تنظيم المادة له الأولوية.

رابعاً: نموذج معالجة المعلومات



شكل رقم (5/4)

يبين عمليات البناء المعرفي

ونموذج معالجة المعلومات ركز أصحابه على أربع عمليات في البناء المعرفي

1. الأتمتة Automatization وتعني استخدام معالجات عقلية بطريقة فاعلة وبصورة أوتوماتيكية ومع ازدياد خبرة الفرد وتطوره بالعمر تزداد إمكانية قيامة بالمعالجة بصورة شبه آلية في العديد من المهمات.
2. الترميز Encoding ويعني تحديد المعالم الأكثر ارتباطا بالأشياء والأحداث التي يمر بها الطفل وتستخدم لتشكيل تمثيلات داخلية له.
3. التعميم Generalization ويعني أن الطفل يربط ناتج الأحداث بتكرار خبرة عدم النجاح في الأحداث التي تواجهه وعندما يتوصل الطفل لمثل هذا التعميم يقوم ببناء إستراتيجية.
4. بناء إستراتيجية Strtegy construction وتعني إن تكرار خبرات عدم النجاح في المهمات يؤدي إلى التغيير في المعالجات، ويوصل إلى نجاح في الأحداث المشابهة لما يمر به الطفل وفي هذه الحالة يكون قد حقق عملية الترميز أيضا وتبين نظرية معالجة المعلومات أن التحسن في أداءات الأطفال يعتمد بشكل مكثف على التغيير في المعالجات الأربع **(Siegler,2005)**.

منطلقات نموذج معالجة المعلومات:

- المعالجة العميقة أدوم وأبقى أثراً من المعالجة السطحية.
- تفاعل المعلومات السابقة مع المعلومات التي تم معالجتها ينتج علاقات جديدة.
- الذاكرة ليست مجرد مخزن للمعلومات وإنما معمل للمعالجات العقلية.
- العمليات العقلية قابلة لنمو.
- العمليات العقلية مترابطة.

تقسيم المعلومات:

- عامة: العمليات الأساسية للمفاهيم.
- خاصة: معلومات تستخدم في مجال محدد.
- إعلانية: الحقائق والمسلمات والإرشادات والقوائم اللفظية.

- إجرائية: تسلسلية تنفيذ خطوات لإتمام المهمة.
- شرطية: توظيف المعلومات في إطار ماذا وبماذا ومتى وكيف؟.

تطبيقات نموذج معالجة المعلومات التربوية:

- طرق جذب للانتباه.
- التعلم الهادف.
- تسلسلية عرض المادة وترابطها.
- توضيح أساليب التعلم.
- طرق تحسين الذاكرة.
- بلورة الموضوعات الهامة.
- تدريب على زيادة مدة الانتباه.

الدوافع Motives:

الدوافع: هي من أهم موضوعات علم النفس إثارة لاهتمام الناس، فهو يهم ولي الأمر الذي يبحث عن حقيقة، تساؤل يحيره وهو لماذا يتصف طفلي بالانطواء والعزوف عن اللعب مع أقرانه، أو لماذا يختلف سلوكه في المدرسة عن سلوكه في البيت أو المنزل، أو لماذا يميل للتخريب والعدوان، كما يهتم المدرس بمعرفة دوافع طلابه واستعداداتهم وميولهم حتى يتسنى له استثمارها في تحفيزهم على التعلم.

ويمكن تعريف الدافعية **Motivation**: بأنها حالة داخلية فسيولوجية ـ نفسية تحث الفرد على سلوك معين في ظروف معينة وتواصله حتى ينتهي إلى غاية معينة، والدافع حافز وغاية.

فالدافع قوة محركة موجهة، وإذا أثير الدافع ولم يحقق الهدف يصاب الفرد بحالة من التوتر، والدافع له وجهان:

وجه داخلي محرك يسمى بالحافز Drive، وهو: مثير داخلي ذو أصل فسيولوجي يتطلب استجابة توافقية (الحافز المرتبط بالجوع أو العطش، حافز الشعور بالبرد)، والحافز وحده لا يوجه السلوك توجيهاً مناسباً لذا فقد يكون السلوك الصادر عنه

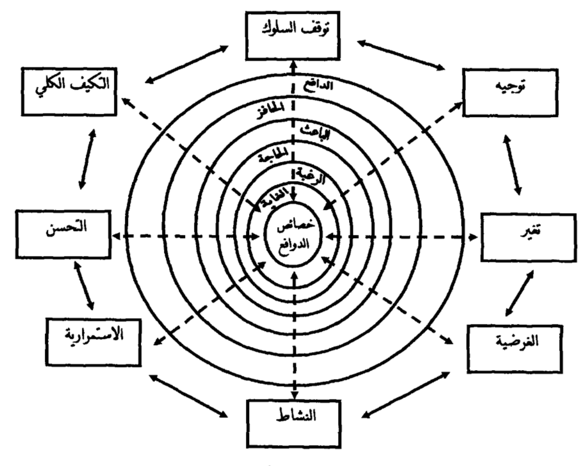
سلوك عشوائياً أو سلوك اعمي، في حين أن السلوك الصادر عن الدافع يكون سلوكاً موجهاً إلى هدف معين، بمعنى أن الحافز دفعة داخلية، في أن الدافع دفعة في اتجاه محدد، ويمكن القول أن الدافع سبب السلوك وغايته في أن واحد

والوجه الخارجي وهو الهدف الذي يقصده السلوك الصادر ويسمى الباعث **Incentive**، والبواعث ايجابية أو سلبية فالايجابية تجذب الرد إليها كالمعززات والسلبية يبتعد عنها الفرد ويتجنبها، كالعقاب والقوانين الرادعة.

- الباعث قوة خارجية والدافع قوة داخل الفرد، الباعث الموضوع الذي يوجه الكائن الحي استجابته نحوه أو بعيداً عنه.
- العلاقة بين الحافز والباعث علاقة تفاعل مستمر مثال: حافز العطش يدفع الفرد للبحث عن الشرب (الباعث)، والشرب (الباعث) يستثير العطش (الحافز).
- الحاجة: نقص في شيء معين أو الرغبة في شيء، وتتطلب القيام بأداء بعض الأعمال لإشباعها والتخلص من حالة التوتر التي يعاني منها الفرد، فالفرد بحاجة إلى طعام متى احتاج جسمه إلى طعام، وفي حاجة إلى الأمن عندما يفتقر إليه

خصائص الدوافع:

الدوافع أو الحاجات الفسيولوجية مثيرتها عصبية أو كيماوية أو غدية تتصل بصورة مباشرة أو غير مباشرة ببقاء الفرد، فالطفل عند ميلاده ولمرحلة مبكرة لا تحركه إلا حاجات فسيولوجية، فهو يطلب الرضاعة عندما يشعر بالجوع، وينام أغلب الأوقات، ويتخلص مما يتراكم بسمة من فضلات ويبدي انزعاجه إذا تعرض لمثير مؤلم، وهذه الدوافع تلازم الفرد طيلة حياته، وطرق إرضائها تتمحور وتتعدل طبقاً لتباين المواقف وتقدم العمر، وفيما يلي الشكل التوضيحي رقم (5/5) لخصائص الدوافع التي تحمل في طياتها الدافع، الحافز، الباعث، الحاجة، الرغبة، الغاية، في إطار من التواصلية والانفرادية لدوافع الإنسان التي تحرك أعماله إذ لا يوجد سلوك بدون دافع.



شكل رقم (5/5)

يبن خصائص الدوافع

بتحليل الشكل رقم (5/5) يمكن توضيح ما يلي:

1. **توجيه السلوك:** توجيه السلوك نحو هدف معين.
2. **تغير السلوك وتنوعه:** تغير في سلوك الفرد ثم ينوع نشاطه حتى يحقق الهدف.
3. **الغرضية:** لكل دافع هدف يسعى الفرد لتحقيقه.
4. **النشاط:** يحرك الدافع نشاط الفرد ويزداد النشاط كلما زادت قوة الدافع.
5. **الاستمرارية:** يستمر السلوك حتى يحقق الإشباع.
6. **التحسن:** التحسن خلال المحاولات والفرد يكرر السلوك الذي يحقق إشباعه.
7. **التكيف الكلي:** ويعني تحقيق مبدأ استعادة التوازن **Homeostasis**، فكل كائن حي يميل إلى الاحتفاظ بتوازنه الداخلي.
8. **توقف السلوك:** إذا تحقق الغرض يتوقف السلوك.

أنواع الدوافع:

1. **الدوافع الأولية (دوافع فطرية):** هي الدوافع التي يولد الفرد مزوداً بها عن طريق الوراثة فلا يحتاج إلى تعلمه أو اكتسابه، مثل دوافع الجوع، العطش، الأمومة.
2. **الدوافع الثانوية (دوافع مكتسبة):** هي الدوافع التي يحتاج الفرد إلى تعلمها أو اكتسابها، نتيجة خبراته اليومية وتعلمه المقصود وغير المقصود أثناء تفاعله مع البيئة (الدافع للمال، دافع الحصول على المكانة الاجتماعية)

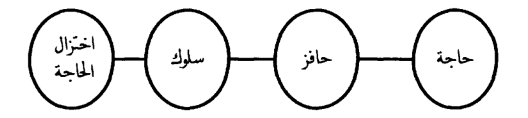
نظريات الدافعية:

أولاً: نظرية الغرائز وأصحاب هذه النظرية فرويد، وليم جيمس

حيث اعتبروا سلوك الإنسان نتاج وجود غرائز فطرية موروثة تدفع الإنسان إلى إدراك شيء معين، وانفعال يصحب هذا الإدراك (وجدان) ثم القيام بعمل نحو الشيء المُدرك (سلوك) إدراك يثير الغرائز(انفعال) يصاحبها سلوك تعبر به عن نفسها

ثانياً: نظرية خفض الحافز لهَل

وتمثلت بالمخطط السهمي على النحو التالي



شكل رقم (5/6)

يبين رؤية هل في خفض الحافز

الدافعية تنشأ عن حاجة داخلية (حاجة فسيولوجية مثل الحاجة إلى الطعام) وعلى الإنسان أن يحقق هذه الحاجة وهذه الحاجات تسبب حالة من التوتر تدفعه إلى القيام بنشاط يؤدي إلى إشباع الحاجة.

ثالثاً: نظرية الدافعية للإنجاز لاتكنسون

الدافع للإنجاز: استعداد نسبي في الشخصية يحدد مدى سعي الفرد ومثابرته لتحقيق نجاح ما، يترتب عليه نوع من الإشباع.

السلوك التحصيلي يتحدد بواسطة:

- الدافع لتحقيق النجاح:

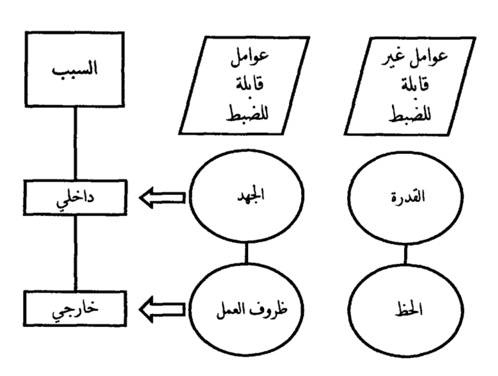
1. قيام الفرد بأداء مهمة.
2. عمل نشاط ما لرغبته في الحصول على خبرة النجاح.

- الدافع لتجنب الإخفاق:

1. تجنب عمل ما.
2. أداء مهمة خوفاً من الإخفاق.
3. إيعاز الإخفاق إلى صعوبة المهمة.

رابعاً: نظرية العزو من أصحابها هيدر، واينر

تساؤلات الفرد عن أسباب نجاحه أو إخفاقه، ويمكن الإجابة عليها من الشكل التالي:



شكل رقم (5/7)

عوامل النجاح والإخفاق لدى الفرد

ويمكن التعليق على الشكل من منظور واينر الذي يرى بأن:

- **الشخص ذو الدافعية المرتفعة:** يُقدم على الأعمال التي تحقق النجاح، يثابر على العمل عندما تزداد صعوبة بدلاً من الاستسلام، يختار الأعمال متوسطة الصعوبة، لديه طاقة ونشاط.
- **الشخص ذو الدافعية المنخفضة:** يتجنب الأعمال المرتبطة بالنجاح لأنه يشك في قدرته ويفترض أن النجاح مرتبط بالحظ، الاستسلام عند وجود مهام صعبة، يختار المهام السهلة جداً أو الصعبة جداً لأنه يعتقد أن النتائج لا تفيده كثيراً بسبب الأداء الضعيف الذي يقدمه، لديه حماس ضعيف.

الأنظمة التمثيلية للمتعلم:

ليس هناك نظام تمثيلي أفضل من غيره في استقبال المعلومات، فكل الأفراد يمتلكون جميع الأنظمة التمثيلية، ويستطيعون التعامل بها ولكن يبقى نظام واحد أكثر تفضيلا ويستخدم أكثر من غيره عند كل الأفراد.

يمكن لأي فرد أن يطور نظامية الآخرين الأقل تفضيلا، وعندما يجيد الفرد فن التنقل بين الأنظمة التمثيلية المختلفة، فإنه يجد القبول لدى الآخرين، فالأفراد ينقسمون من حيث استقبالهم للمعلومات إلى ثلاثة أقسام رئيسية:

1. أفراد (متعلمون بصرياً): وهم من يعتمدون علي حاسة البصر في استقبال المعلومات أكثر من بقية الحواس.
2. أفراد (متعلمون سمعياً): وهم من يعتمدون علي الأصوات في استقبال المعلومات أكثر من بقية الحواس.
3. أفراد (متعلمون حسيون، حركيون): وهم يعتمدون على الحواس الأخرى من شم أو لمس أو تذوق في استقبال المعلومات أكثر من بقية الحواس.

والأنظمة الثلاثة توجد عند كل الأفراد، ولكن الاختلاف يكمن في ترتيب أولوية الترتيب حسب ما يفضله الشخص.

أهمية الأنظمة التمثيلية:

تكمن أهمية الأنظمة التمثيلية في كونها :

- أداة سهلة وفعالة يمكن استخدامها في تحسين الاتصال بالآخرين والتواصل معهم، وبالتالي حسن التفاهم معهم.
- وسيلة رحبة في إقناع الآخر.

أنواع الأنظمة التمثيلية:

أولاً: النظام الحسي

- يهتمون كثيرا بالمشاعر والأحاسيس.
- يهتمون الإيماءات.
- يتحرك كثيرا.
- نبرة صوته هادئة.
- يتأثر بأي إشارة من زملائه.
- يلفت انتباه الآخرين بلمسهم.
- يقلص المسافة بينه وبين محدثه.
- يتعلم من خلال الإكتشاف.
- يتأثر بالماضي بالخبرات السابقة.
- يهتم كثيرا بالبيئة المحيطة.
- يتحدث بجمل طويلة.
- يحكم بأحاسيسه على ما يواجهه.
- يقبل أثناء الحوار كلمات مثل: ما أمتع الشيء، أرجو أن تشعر، هل تحس معي، هذه المعلومة مريحة للذهن.
- يفضل التركيز على الإحساس المباشر والواقع الملموس.
- تجنب ما يثير الحساسية لديه.
- تجنب تحجيمه أو انهياره.

- يستخدم كلمات مثل: أحس، اشعر، ارتاح، غير مرتاح، أنا قلق، اقدر، لا أشعر، أشاركك المشاعر، أحس بإحساسك، اسمح لي أن احكي لك على مشاعر أخرى، كم سيكون هذا الأمر مريحا لي ولك.

ثانياً: النظام التمثيلي البصري

- يهتمون بالصور والمشاهد والمظاهر.
- دائمي الحركة بنشاط وحيوية.
- عادة يتحدثون بأصوات عالية وإيقاع سريع.
- يتنفسون بسرعة من أعلي الرئتين فتجدهم عند الحديث يلهثون.
- يستخدمون مفردات لغوية ذات طابع خاص بحاسة البصر مثل واضح، أري، رأيت، شاهدت، أتخيل صورة، صورة رائعة، هذه الصورة لا تفارقني، شاهدت الأخبار.
- يلاحظ تفاصيل الشيء الذي أمامه ويمثل له نقطة هامة.
- يحب الترتيب والتنظيم.
- يشاهدك ليسمعك جيدا.
- يعتبر أن لديه طيف حيوي خاص به.
- يحتاج أن يكتب أو يرسم كإستراتيجية للتذكر.
- يتحدث سريعا.
- يتحدث عن المستقبل.
- يستطيع القراءة السريعة.
- يمل من الحديث الطويل.
- يذهب في أحلام اليقظة عند الاستماع لفترة طويلة.
- يتذكر الصور قبل الكلام.

- يقبل أثناء الحوار كلمات مثل: هل شاهدت، لقد رأيت بنفسي، اسمح لي أن اريك هذه الصورة، سترى بنفسك صورة، ترك لك الحكم على صورة، الصورة العامة لهذا الموضوع.
- المدخل البصري أساس لاكتساب المعلومات.
- الصورة وسيلة للإقناع.

ثالثاً: النظام التمثيلي السمعي

- يهتمون بالأصوات أكثر من الصور والأحاسيس.
- يحبون أن ينوعوا طبقات أصواتهم أثناء الحديث.
- عادة ما يكونون مستمعين جيدين لا يقاطعون محدثيهم.
- لهم قدر كبير من الاتزان وحسن التحليل.
- يستخدمون مفردات لغوية لها نمط سمعي مثل تناغم، شجن، رنين.
- يتحدث مع الآخرين كثيرا.
- يكسب الصداقات بسرعة.
- يسئل كثيراً.
- يقرأ بصوت واضح.
- يتحدث في صمت مع ذاته.
- يقلد الآخرين وخاصة عند التحدث عنهم.
- يضع إصبعين أو ثلاثة من يديه على فمه أو على الخدين عند الاستماع أحيانا.
- يتذكر الأوامر الشفوية بسهولة.
- يلفت انتباهه أي صوت.
- يحب القضايا الجدلية.
- يتحدث أيسر مما يكتب.
- يتذكر ما يسمعه أكثر مما يشاهده.
- يتباين تون الصوت عنده.

- يهتم بالأصوات المحيطة.
- يتنفس أفقياً متشبهاً بالآلات الموسيقية كالعود والكمنجة.
- يتميز بذاكرة سمعية قوية.
- يتذكر الكلمات قبل الصور.
- يقبل أثناء الحوار كلمات مثل: قالوا، سمعت، قال، قلت لهم، أقول لك، قل لي، هل سمعت الأخبار، أقول لك، سمعت، هل تسمع معي، اترك لك الكلمات، أريد أن اسمع رأيك أتوقع أن تقول.

تعليم فئات التربية الخاصة:

تبين للعلماء أن أدمغة الطيور تعمل بكفاءة عالية أثناء التغريد، مما يعني أنها تتأثر بالأصوات المحيطة بها، ويحدث في دماغها نشاط أثناء عملية التعلم، وقد استخدم العلماء أجهزة مغناطيسية لرصد وتحليل دماغ الطيور أثناء التعلم، واثبتوا أن الطيور والحيوانات والحشرات تتأثر بالترددات الصوتية، وقد يكون لديها قدرة على معالجة هذه الترددات وتحليلها، إلا أن الأبحاث لا زالت في بدايتها، يؤكد ايرك جرافس (ErichJarvis, 2008) على أن التعلم الصوتي عند الطيور مشابه للطريقة التي يتعلم بها البشر الكلام، ويحاول العلماء الاستفادة من هذا الاكتشاف لعلاج الاضطرابات لدى البشر مثل اضطرابات التعلم والنطق.

التعليم والمعوقون عقلياً:

يتم تصميم برامج تعليم المعوقين عقلياً وفقا لخصائص نموهم وباستخدام الطرق والأساليب و الوسائل التي تتفق و قدراته وإمكانياتهم وتلبى حاجاتهم بهدف تنمية العادات الصحية السليمة والوقاية من الأمراض، تدعيم القدرة على الانتباه والتركيز والفهم والتفكير وتدعيم الجوانب الاجتماعية والانفعالية، وتوفير الشعور بالطمأنينة والأمن من خلال المشاركة في أوجه النشاط التي يكسبهم الثقة بالذات وتشعرهم بقدراتهم على القيام بعمل ما والنجاح في أدائه، وإتاحة الفرص المناسبة لتشكيل

الخبرات و المهارات اللغوية المناسبة و تعزيزها ، وأكدت نتائج البحوث أن انخفاض الأداء الوظيفي للمعاقين عقلياً في مواقف التعلم المختلفة يرجع إلى:

- عدم توفير الفرص التعليمية المناسبة والصحيحة لهم من قبل من يقوم بتعليمهم.
- يرى المؤيدين لنظرية العقل إمكانية تنمية مهارات المعاقين عقلياً من خلال استخدام أساليب التعلم القائمة على التطبيقات التربوية المستخلصة من مبادئ التعلم، عن طريق مراحل ست: التمييز بين الأحداث الفيزيائية والعقلية ، إدراك الأشياء ، إدراك المعتقدات الخاطئة ، الاحتفاظ ، إدراك الآخر ، تحديد الخطأ.

يرجع نفاذ الصبر لدى بعض المعلمين في عملية تعليم المعاقين عقلياً إلى:

- عدم تمكن هؤلاء المعلمين من استخدام أنسب أساليب التعليم القائمة على المبادئ المستخلصة من نظريات التعلم.
- عدم الإلمام الكافي بخصائص الطلاب المعرفية والاجتماعية والنفسية.

إن أنسب أسلوب لتخطيط وتنظيم عملية تعلم الأفراد المعاقين عقلياً يتمثل في استخدام ما يعرف بفنيات تحليل السلوك التطبيقي Applied Behavior Analysis (ABA) وتقوم هذه الاستراتيجية أساساً على تحديد الهدف السلوكي إجرائياً ، ثم تحليله إلى خطوات صغيرة متتابعة باستخدام الفنيات المناسبة كالنمذجة والتعزيز لتوصيل المهام التعليمية ، من خلال عمليات ثلاث وهي الإكتساب ، والاحتفاظ ، والتعميم:

- **الاكتساب:** هو تدريب الطفل على مهارة جديدة ، ومن خلال هذا التدريب يكتسب الطفل معلومة جديدة.
- **الاحتفاظ:** فهو مدى إعادة تكرار المهارة في مواقف مشابهة لموقف تعلمها ، أو بعبارة أخرى مدى التأكد من احتفاظه بالخطوات الجزئية لتعليم المهارة

وارتباطها بالمعلومة التي سبق وأن اكتسبها، مما يبرز أن هنالك أثراً متبقياً للخبرة السابقة.

- **التعميم:** هو انتقال أثر التدريب إلى موقف آخر يحتاج فيه إلى إظهار ما تم تدريبه من مهارات سابقه يمكن تنفيذها في مواقف تتطلب إبرازها.

ولكي تكون عملية التعليم ذات فاعلية ينبغي اتخاذ الإجراءات التالية:

- التقييم المستمر بشكل متواصل ومتكرر.
- الحصول على التغذية الراجعة أثناء تقدم التلميذ.
- التأكد من إنجاز التلميذ للهدف التعليمي.
- تكييف الطرق والمواد والأنشطة المستخدمة.
- القياس القبلي والبعدي **Pretest-teaching-posttest** لمقارنة الأداء.

طرق تعليم المعوقين عقلياً:

ولكي تتحقق الأهداف التربوية لتعليم الطفل المعاق عقلياً يتم إتباع طرق متباينة تراعي الحاجات الأساسية للأفراد، وتصميم الأنشطة المناسبة لتحقيق وإشباع هذه الحاجات، مع الخبرات والمهارات اللازمة وفق الإمكانات والقدرات والاستعدادات لتحقيق التفاعل الايجابي مع الآخرين، والتعبير عن الذات والمشاعر والرغبات المكبوتة لديه، وفيما يلي مجموعة من الطرق المتباينة التي ساهمت في تنمية عملية التعليم للأفراد المعوقين عقلياً:

أولاً: طريقة إيتارد Itard

يعتبر إيتارد أول من وضع طريقة تعليمية ذات أسس تربوية ونفسية منها تنمية النواحي الاجتماعية، والتدريب العقلي عن طريق المؤثرات الحسية، والقدرة العقلية العامة، وتحسين وعلاج عيوب الكلام، وتتضمن الطريقة ما يلي:

- تعليم الفرد العادات الأساسية التي يستخدمها في الروتين اليومي.

- تعليم الفرد العادات الأساسية الجديدة والتي لا غنى عنها في حياته والمناسبة لقدراته وبيئته.
- التدريب الحسي ومساعدة الفرد على التمييز الحسي ثم مساعدته على تكوين عادات اجتماعية سليمة، وكذلك مساعدته على تعديل رغباته ونزعاته الحسية.

ثانياً: طريقة سيجان Segain

ركز سيجان على تدريب حواس الفرد وتنمية مهاراته الحركية ومساعدته على استكشاف البيئة التي يعيش فيها من خلال منطلقات تربوية ونفسية على النحو التالي:

- الاهتمام بالأفراد كشخصيات مستقلة.
- التنمية المتكاملة.
- التعامل مع الفرد من الكليات إلى الجزئيات.
- أن تكون المؤسسة بيئة جذب لا بيئة نفور.
- العمل على إشباع ميول ورغبات وحاجات الفرد.
- اكتشاف قدرات واستعدادات الفرد واعتبارها مدخل لعمليات التدريب.

ثالثاً: طريقة منتسوري

وضعت منتسوري طريقتها في التعليم على أساس الربط بين البيئة المنزلية والبيئة التعليمية وركزت على تربية وتعليم المعاقين عقلياً وإعطائهم فرصة إظهار ميولهم، والتعبير رغباتهم، والتعليم الذاتي، وانطلقت في تحقيق ذلك من تدريب الحواس.

رابعاً: طريقة ديكرولى

أنشأ ديكرولى مدرسة لتعليم المعاقين عقلياً أطلق عليها، مدرسة الحياة من الحياة: School life of life وضع طريقة تعليمية تهدف تعليم الفرد السلوكات المرغوبة والتصرفات المقبولة والمحببة لديه، ومن داخل الفرد يتجه إلى خارج الفرد، أي نبحث عن ما تكنه الذات، لكي نستخدمه فيما يعبر الذات، قم تحليل السلوك ن

وصولاً إلى تعديله وإخفاء وتبخير السلوكات غير المرغوبة، وتشكيل السلوكات المرغوبة، وتدريبه على دقة الانتباه وقوة الملاحظة، والعمل على تنمية قدراته على التمييز الحسي من خلال تنمية المهارات الحركية باستخدام الأنشطة اليومية والألعاب الجماعية والفردية.

خامساً: طريقة دسكدرس Descocudres

بنيت طريقة دسكدرس على تعليم الأطفال المعاقين عقلياً وفقاً لاحتياجاتهم في ضوء قدراتهم وإمكاناتهم، مع مراعاة خصائص نموهم الجسمي والعقلي والنفسي والاجتماعي والوجدان، وأكدت على أهمية تدريب الحواس والانتباه.

وتتلخص خطوات طريقة دسكدرس فيما يلي:

- ملاحظة الفرد من خلال نشاطه اليومي في البيئتين المنزلية والمؤسسية، ووضع أهداف تربية هذا الفرد.
- التركيز على تدريب الحواس.
- التركيز على تنمية الذاكرة والانتباه والإدراك.
- الاستفادة من الخبرات اليومية التي يمر بها الفرد، والتركيز على تعليمه موضوعات مترابطة ومستمدة منها.
- الاهتمام بانفرادية الفرد.

سادساً: طريقة الخبرة التربوية

تقوم الطريقة على أساس ربط ما يتعلمه الفرد في وحدات عمل تناسب عمره العقلي وقدراته وميوله، ونادى جون ديوى J ,Dawey. بالتعليم من خلال الخبرة، ومن برامج الخبرة التربوية برنامج كرستين إنجرام C,Ingram، وتتبع طريقة الخبرة التربوية عدة إجراءات نذكر منها:

- تنظيم بيئة التعليم.
- تعليم الموضوعات ينبثق من بيئة الفرد ومن مواقف حياته اليومية.
- تعليم الفرد السلوكات الاجتماعية المرغوبة

- التركيز على تعليمه المهارات الوجدانية.
- تدريبه على التمييز بين المشاعر المتباينة.
- تنمية مهاراته الحركية وتآزره البصري العضلي.
- إصلاح عيوب النطق والكلام بقدر الإمكان مع وزيادة حصيلته اللغوية.
- دمجه في ضوء قدارته في الأنشطة اللامنهجية.
- تعليمية مهارات الحياة من اجل جودة الحياة.
- تعليمه القراءة والكتابة والحساب (3R).

سابعاً: طريقة المواد الدراسية

وبنيت طريقة المواد الدراسية على التفكير الملموس أي طريق الممارسة والملاحظة واللمس والسمع، وأشار دنكان J,Duncan إلى ضرورة تخطيط نشاط الفرد الحركي بما يساعده في تنمية:

- المهارات الحركية والتآزر العضلي.
- التركيز على الانتباه وتوسيع المدارك.
- العمل على زيادة حصيلة المعلومات.
- تشجيعه على حل ما يتعرض إليه من مشكلات.
- زيادة الحصيلة اللغوية.
- إعطاء الاهتمام الأكبر للأعمال الفنية مثل: أشغال الإبرة والرسم والنحت والنجارة والنسيج.
- إدماجه في المسابقات الترويحية.
- الاهتمام بتعليم القراءة.

ثامناً: طريقة التعليم المبرمج (التعليم الفردي)

يقصد بالبرمجة تقسيم المنهاج الدراسي إلى خطوات صغيرة مترابطة، وتقدم للفرد بطريقة شيقة تجذب انتباهه، تقوم الطريقة على تعليم الفرد بحسب قدرته في عملية التعلم،أي أن التعلم باستخدام التعليم المبرمج يستند إلى التعليم الفردي، حيث يقوم الأخصائي بدراسة المقرر ويحلله، ويحدد خطواته ويرتبها في ضوء العلاقات

المشتركة فيما بينها، ويرشد الفرد إلى الوحدات التي يدرسها ويشجعه على دراستها بالسرعة التي تناسب إمكانياته، ويساعد على اكتشاف الصواب والخطأ وتصحيح الأخطاء بنفسه.

أسس تعليم المضطربين انفعالياً:

- تهيئة الجو التعليمي المناسب.
- تحديد الأهداف التربوية المتوقعة من الأطفال المضطربين انفعالياً.
- وضوح خطط فريق العمل بالمؤسسة.
- توفير الكفايات التعليمية لدى الأخصائيين والمعلمين.
- استخدام مبدأ تحليل السلوك التطبيقي، والخطة التعليمية الفردية أساس التدريس الفعال
- توفير الوسائل والتقنيات في الغرفة الصفية.
- منح الحرية للأفراد المضطربين في التعبير عن آرائهم والتغاضي عن السلبيات وتعزيز الايجابيات.
- تنظيم الأنشطة الهادفة.

طرق تعليم المعوقين بصرياً:

تعتمد كفاءة المعاقين بصرياً علي مدى تنشيطهم للحواس المتبقية واستخدامها بفعالية ، ويتطلب ذلك أن تتضمن برامج تعليمهم وتأهيلهم التدريب لحواس السمع واللمس والشم حتى تعمل بكامل طاقتها لمساعدتهم على التعامل بكفاءة أكثر مع مكونات البيئة والمثيرات المحيطة.

التدريب السمعي:

يتزود المعاقون بكثير من المعلومات عن العالم الخارجي عن طريق المثيرات السمعية المختلفة، وتشمل تدريبات حاسة السمع للمعاقين بصرياً ما يلي:

1. حسن الإصغاء والانتباه للأصوات المحيطة، والوعي بها وإدراكها.

2. التعرف على الأصوات والتمييز بينها.
3. تعلم بعض المفاهيم المكانية.
4. تنمية مهارة تحديد المسافات.
5. التدريب على مهارة التنقل والحركة.

التدريب اللمسي:

يهدف التدريب اللمسي إلى:

1. إدراك أشكال الأشياء وتركيباتها البنائية.
2. التمييز بين أوجه التشابه والاختلاف فيما بينها.
3. التدريب على الإحساس بالضغط والألم والحرارة.
4. تنمية المهارات الحركية الخاصة بالعضلات الدقيقة للأصابع.
5. تنمية مهارات الانتباه والتذكر والتمييز اللمسي.

التدريب الشمي:

التدريب الشمي معين مؤثر في التعرف على مكونات البيئة المحيطة، وفي تحديد مواقع الأشياء، ومن بين التدريبات اللازمة لتنمية هذه الحاسة:

1. تنمية إحساس الفرد.
2. تنمية الوعي والإدراك.
3. التدريب على مهارة التمييز.

تكنولوجيا المعلومات Information Technology:

هي البحث عن أفضل الوسائل لتسهيل الحصول على المعلومات وتبادلها وجعلها ذات فاعلية للأفراد ذوي الإعاقة البصرية، وأسفرت تكنولوجيا المعلومات عن العديد من البرمجيات والأجهزة التي تسهل تقديم خدمات للمعاقين بصرياً، واتخذت مراكز المعلومات، والمؤسسات التعليمية تلك التطورات كوسيلة لتحديث خدماتها بالنسبة للمعاقين بصرياً منها:

1. **برنـامج إبصار:** يقـوم البرنـامج بعـدة مهـام مثـل قـراءة النـصوص ومعالجتهـا باسـتخدام معـالج النطـق ويمكـن أيـضا تحويـل ملفـات برايـل إلى نـصوص والعكس، كما أنه يمكـن اختيار لغة النطق العربية أو الإنجليزيـة، وقـد صدر خمسة إصدارات منه أولها عـام 2000 وأخرهـا عـام 2005، وهـو مـن أبـرز تقنيـات القـراءة المنطوقـة للنص المكتـوب والـتي تـستخدم في مراكـز المعلومات، والمؤسسات التعليمية.
2. **برنامج جواس (JAWS (Job Access With Speech:** برنـامج JAWS لديـه القـدرة علـى قـراءة النـصوص والـصور والرسـوم، ويمكـن هـذا البرنـامج الكفيف من التعامل مـع بـرامج التطبيقـات Excel , Word , Access وقـد صـدرت منـه نـسخة باللغـة العربيـة، كمـا أن هنـاك العديـد مـن البـرامج الأخـرى باللغات غير العربية والمستخدمة في العديـد مـن مراكـز المعلومـات، والمؤسـسات التعليمية وقد ظهر مع ببرنامج التشغيل Windows 95.
3. **برنامج زوم تكست Zoomtext:** لديـه القـدرة علـى قـراءة النـصوص وتفـضله بعض المؤسسات التعليمية دون غيرها، وهو برنامج باللغة العربية.
4. **برنـامج كروزويـل Kurzuail:** هـو برنـامج قـارئ شاشـة باللغـة الإنجليزيـة، وهذا البرنامج كانت بدايته عام 1976 في صورة آلة لتحويل النص إلى صوت أشبه بالـصوت الآدمـي، ثـم بعـد ذلـك تطـور حتـى وصلت قدرتـه علـى تلخيص النص وإضافة حواشي وهوامش أثناء استماع الكفيف إلى النص، ويوجـد بـه أيضا قاموس للمعاني ويساعد المستخدم في تصفح الإنترنت وإيجـاد الكتـب والمراجـع الإلكترونيـة وقـد سـاهمت تلـك البرمجيـات في تيـسير سـبل الحيـاة الأكاديمية لذوي الإعاقات البصرية من خلال:

- **قارئ الصفحات:** وهذه التقنية يتم بها قراءة النصوص العربية والإنجليزية العاديـة أو الـتي تحتـوي علـى فقـرات أو أعمـدة، كمـا أن بتلـك التقنيـة رسـائل صـوتية تـصاحب المعـوق بـصرياً أثنـاء اسـتخدامه للحاسـب وتقـوم

بتوجيهه في كل مراحل البرنامج وترشده لما يجب عليه عمله في كل خطوة.

كما أنها تتعامل مع النصوص سواء كانت المكتوبة على الحاسب من خلال لوحة المفاتيح أو من خلال النصوص التي تم سحبها ضوئياً كما يمكن برنامج كروزويل من تحويل أي ملفات إلكترونية إلى ملفات صوتية يمكن للمعاق سماعها في أي وقت كملف صوتي عادي، ومن هنا يتمكن المعاق بصريا من سماع ما يريده من كتب عادية بعد سحبها ضوئياً.

- **طباعة نص مكتوب بطريقة برايل:** وهذه التقنية توفر للمعوق المادة العلمية بعد سماعها بشكل يمكنه الاحتفاظ به ومراجعته كما يشاء، ويتم هنا طباعة أي نص مكتوب على الحاسب بطريقة txt. تكست أو doc. دوس، ولكن من خلال طابعات خاصة تتعامل مع البرامج التي تقوم بتحويل النص من اللغة العادية إلى طريقة برايل.
- **البرنامج التعليمي للحاسب:** يهدف إلى التعرف على لوحة المفاتيح الخاصة بالحاسب بالإضافة إلى التدريب على كتابة الحروف والكلمات والجمل وإجراء عمليات الكتابة المختلفة ويعتمد البرنامج على الرسائل الصوتية المصاحبة للتدريب لتيسير على الأفراد عملية التعليم.
- **تصفح مواقع الإنترنت:** يتميز البرنامج الذي يقدم تلك الخدمة بإمكانية تحريك الصفحة تلقائيا أثناء التصفح، ويقوم البرنامج بمساعدة المعاق بصرياً على تصفح مواقع الويب وقراءة البريد الإلكتروني، وأيضاً ممارسه خدمات الدردشة Chatting، وتعمل تلك التقنية كالآتي: عند فتح نافذة الموقع يبدأ البرنامج في قراءة عنوان الصفحة وتسمع الرسالة الصوتية " هذه صفحة تحتوي على الرابطة X " ثم يقوم بقراءة تفاصيل

محتويات الصفحة من روابط وصور، علاوة على علامات الترقيم، وعند الرغبة في فتح رابطة ما، يمكنك الضغط على مفتاح الإدخال عند سماع اسم الرابطة، وتسمع رسالة صوتية "جاري التحميل" وسماع النسبة المتبقية لتحميل الصفحة ويبدأ البرنامج في قراءة تفاصيل محتويات الصفحة كما ذكر سابقاً. كما يقوم المرشد الصوتي بنطق كل حرف يتم كتابته أثناء كتابة اسم الموقع المراد الدخول عليه وتصفحه، كما يقوم بقراءة كل المواقع التي يتم زيارتها من قبل وإختيار الموقع المراد الدخول عليه إذا تم زيارته سابقا بدلاً من إعادة كتابته مره أخرى.

- **تكبير النص:** يقوم هذا البرنامج بتكبير شاشة الحاسب أكثر من الحجم الطبيعي بـ 16 مرة ويستخدم عدسة لتكبير أجزاء من الشاشة بعد التكبير السابق ويمكن فتح جزء آخر من الشاشة المكبرة في شاشة أخري يتم تكبيرها بنفس النسبة، كما يسمح خلال هذا التكبير بقراءة تلك الأجزاء من الشاشة، والتعبير عنها، ولكن باللغة الإنجليزية.

طرق تعليم ذوي صعوبات التعلم:

إن الفرد الذي يعاني من صعوبات التعلم هو فرد من ذوي الذكاء العادي أو فوق المتوسط وربما العالي، ومن ثم فانه يكون أكثر وعياً بنواحي إخفاقه الدراسي في المدرسة، كما يكون أكثر استشعاراً بانعكاسات ذلك على البيت، يمكن تعليم الأفراد ذوي صعوبات التعلم في حجرات الدراسة العادية في المدارس الابتدائية. وهذا ما يعرف بالوضع في " الدمج "Mainstreaming أو " التضمين "Inclusion"، وتتباين البرامج المستخدمة لهذه الفئة ما بين تعليمية، وخدمات داخل حجرة الدراسة، ودروس بعد اليوم الدراسي أو دروس ما قبل اليوم الدراسي، والمدارس الصيفية، ودراسة خاصة إنفرادية، والمدارس الخاصة.

وتوجد مجموعة من استراتيجيات التدريس الطلاب لذوي صعوبات القراءة منها:

الوعي الفونيمي Phonemic، تدريس الصوتيات phonics Teaching، التربية المباشرة، التكرار والممارسة باستعمال أنواع مختلفة من الأنشطة، تكرار المراجعة، تجزئة المادة إلى أجزاء أصغر، تحليل المهارة، تدريس المفردات مقدماً للتعرف على الكلمات ومعانيها، أوقات متباعدة للممارسة spaced practice، مجموعة عمل صغيرة، تبادل الأدوار، التعليم مع الاستفادة من نقاط القوة لدى الفرد، مداخل الذكاء المتعدد، التربية التفاضلية، المنظم البياني Graphic organizer لمساعدة الطلاب على تنظيم تفكيرهم، الخرائط المفاهيمية، استعمال أدلة الدراسة والملخصات للتنظيم والمراجعة، الترديد اللفظي، النمذجة، السماح للطلاب بالتعبير عن المعرفة بطرق مختلفة، كما توجد طرق أخرى مثل طريقة تعدد الوسائط أو الحواس VAKT، طريقة فرنالد Fernald Method، طريقة اورتون ــ جلنجهام Orton-Gillingham، وهنالك استراتيجيات لتدريب العمليات النفسية منها: الإستراتيجية الإدراكية الحركية، الإستراتيجية النفس لغويه، استراتيجيه المواد التدريسية، استراتجيه التحليل السلوكي التطبيقي، كل ذلك على الرغم من أن صعوبات القراءة لا تعالج علاجاً نهائياً، إلا أن كثيراً من الطلاب يتعلمون مهارات التغلب على هذه الصعوبات ويتمكنوا من التوافق الأكاديمي.

تعليم المعوقين سمعياً:

بظهور التقنيات الحديثة ظهرت الكثير من البرامج والأجهزة التي تيسر سبل التعليم للمعوقين بشكل أكثر سهولة وأكثر قبولاً، وقد يعزى ذلك لعدم الحاجة للتواصل معهم بجميع طرق التواصل الإنسانية البصر والسمع والكلام والحركة، بل يكتفى بواحدة أو إثنتين من هذه الطرق نظراً لوجود الإعاقة، فعن طريق التعلم الإلكتروني تم تصميم وتأليف مقررات الكترونية تناسب الإعاقة بتباينتها.

والمهتم بشؤون الأفراد ذوي الإعاقة يلاحظ أن هناك خللاً وثغرات في المناهج الحالية، فهناك خلل واضح بين الأهداف والمحتوى، فالأهداف تتحدث على وضع منهج

خاص تعليمي وتدريبي متنوع يتفق وطبيعة الإعاقة ويلائم هذه الفئة، التي تسعى كل الجهود من أجل تحقيق النمو السوي لجميع جوانب شخصية المعاق سمعياً، وزرع الثقة في نفسه وجعله يتقبل إعاقته، وتنمية مهارات التواصل بينه وبقية أفراد المجتمع، والتأكيد على المكانة الاجتماعية بصفته فرد في المجتمع له من الحقوق ما لغيره وعليه من الواجبات ما تمكنه قدراته، بالإضافة إلى العمل على مساعدته للتكيف والإندماج في المجتمع، وتنمية المهارات المعرفية المختلفة لديه مثل إتقان الكتابة والتعبير واللغة والمهارات الحركية.

أما المحتوى فهو مأخوذ من التعليم العام، يتم التدريس هذا المنهج في فصول عادية بوسائل عادية للأفراد ذوي الإعاقة السمعية مع صرف معينات سمعية تلائم قوة السمع بعد التشخيص الدقيق للأفراد، كما أن بعض المعاهد تتوفر فيها فصول سمع جماعية وأجهزة تدريب نطق خاصة المعاهد القديمة أما البرامج الملحقة بمدراس التعليم العام فلا تتوفر فيها الأجهزة والوسائل السمعية، والثغرة الثانية الموجودة بين عناصر المنهج أن أغلب الوسائل هي وسائل عادية فهي أما ورقية باجتهاد المعلمين أو وسائل تقليدية مثل البروجكتر والأوفرهد، أما الوسائل السمعية فهي قليلة جداً وفي المعاهد القديمة ولا نجد أثر للأجهزة الحديثة والتي خصصت للمعاقين سمعياً، وتعتبر الأجهزة السمعية والوسائل التعليمية هي طاقة التنوير التي تنفذ عن طريقها المعلومات والمهارات إلى ذهن المعاق سمعياً فإذا انقطعت أو أصابها عطب ضلت المعلومات طريقها، واتضحت الفجوة بين أداء المعلم واستجابة الطالب، خاصة وانه لا توجد دورات مستمرة أو مكثفة للمعلمين للإطلاع على أحدث الطرق في تعليم المعاقين سمعياً خاصة أن نسبة كبيرة من العلمين في المعاهد والبرامج هم معلمون محولون من التعليم العام وغير متخصصين في تدريس هذه الفئة.

التعليم الالكتروني والمعوقين سمعياً:

لما لأهمية التكنولوجيا في تطوير عملية التعليم، لذا ينبغي أن نأخذ بعين الاهتمام عند تعليم الطلبة المعوقين سمعياً الاعتبارات التالية: أن تكون درجة الإضاءة في الصف مناسبة، العمل على الحد من الضوضاء والأصوات الأخرى في غرفة الصف، الإكثار من استخدام المعينات البصرية كالرسوم والصور والإشارات اليدوية، تشجيع الطالب على استخدام السماعة، وفي ضوء استخدام التعليم الالكتروني فإنه ينفرد بمجموعة من الميسرات منها:

- توسيع مدارك الطلاب العلمية من خلال تعدد المصادر في مجال استخدام الحاسب وتقنية المعلومات المرتبطة بحياتهم.
- يمكن استخدام الحاسب الآلي كوسيلة تعليمية في التطبيقات المختلفة لتدريب المعاقين سمعياً، وتنمية قدراتهم ومهاراتهم العلمية والعملية.
- الحث على التفكير، وتنمية قدرات المعاقين سمعياً خصوصا القدرة الإبداعية.
- التشجيع على متابعة التطور التقني.
- إشباع الهوايات وشغل أوقات الفراغ بما يناسبهم في تقنية الحاسب كالألعاب التعليمية الإلكترونية المفيدة أو الموسوعات الإلكترونية الثقافية.
- غرس حب التقنية الحديثة لدى المعاقين سمعياً.
- التعليم الإلكتروني تعليم ميسر لمواصلة مسيرة التعليم والتدريب.
- إنشاء منظومة تعليمية الكترونية تخدم هذه الفئة.

تعليم المعوقين حركياً:

إن البيئة التعليمية للمعوقين حركياً لها الأثر الكبير في تكوين اتجاهات إيجابية لهؤلاء الطلاب، فالمعروف إن البيئة المناسبة لهؤلاء الطلاب هي الصفوف العادية في المدارس العادية، ولكن قد تنعكس الهندسة المعمارية والإنشائية سلباً على إمكانية دمج هؤلاء الطلاب مما يؤثر سلبياً في مواصلتهم لتعليمهم. ولذلك فإن وضع

تصور علمي لما يجب أن تكون عليه البيئة التعليمية أمراً حيوياً ومهماً لتوفير بيئة تعليمية مناسبة تمكنهم من مواصلة تعليمهم جنباً إلى جنب مع زملائهم العاديين، تُعد المدرسة هي البيئة الطبيعية المناسبة للمعوقين حركياً من الناحية التربوية والنفسية والاجتماعية، كما يُعتبر الصف العادي هو المكان التعليمي المناسب لتعليم للمعوقين حركياً،لا يختلف المنهج المقدم لهذه الفئة عما يقدم لقرنائهم العاديين، مع التركيز على الخدمات المناسبة التي يحتاجها أفراد هذه الفئة كالأجهزة والتقنيات المعينة وبرامج العلاج الطبيعي والوظيفي والصحي.

البيئة المدرسية المستجيبة لتعليم المعوقين حركياً:

إتباع اللائحة الخاصة بالمباني والإنشاءات للمعوقين تفتح أبواباً وتضيء طرقاً كانت مظلمة أمام ذوي الحاجات الخاصة، ومن أجل ذلك فالمجتمعات مطالبة بان تبذل أقصى ما في وسعها في سبيل تعليم المعوقين، لذا ينبغي العمل على توفير بيئة مدرسية مستجيبة من خلال:

- بيئة خالية من الحواجز والمعوقات.
- تأمين المواقع المختلفة في المدرسة للتحرك بحرية وبدون عوائق.
- تهيئة مداخل المدرسة بما يسهل حركة دخول وخروج مستخدمي الكراسي المتحركة.
- تخصيص أبواب في المدرسة ميسورة الفتح والإغلاق.
- إتباع المعايير الهندسية التي نصت عليها لائحة المباني والإنشاءات الخاصة بهم.
- تخصيص مواقف خاصة للمعوقين حركياً.
- توفير حمامات ذات كراسي مرتفعة لكي يسهل استعمالها.
- توفير مغسلة بارتفاع مناسب.
- توفير مساند من القضبان على الجانبين لتسهيل الحركة.
- توفير مرايا ذات ارتفاع منخفض.
- توفير مجففات كهربائية يكون ارتفاعها مناسباً.

- توفير سبل الحماية في المبنى.
- إمكانية فتح الحمامات من الخارج ليسهل إنقاذ أو مساعدة الأفراد.
- تغطية الأرضيات بأرضية واقية من الانزلاق.
- توفير بابين لغرفة الصف وليس باباً واحداً.
- أن تكون السبورة متحركة ومنخفضة بما فيه الكفاية.
- أن يكون ارتفاع الطاولة متناسباً يسمح بدخول الكرسي المتحرك.

ولتفعيل عملية تعليم ذوي الحاجات الخاصة ينبغي أن نكيف المناهج الدراسية متبعين عدة منطلقات منها:

1. مراعاة احتياجات الأفراد ذوي الحاجات الخاصة، ومواءمة المنهاج لها.
2. عدم إظهار خصوصية التعليم لهذه الفئة لكي لا نشعرهم بالدونية.
3. التقييم المستمر جزءاً لا يتجزأ من العملية التربوية، وينبغي أن يكون التقييم مراعياً للحالة النفسية والانفعالية والعقلية لهؤلاء الأفراد.
4. ضرورة التشاركية والتعاونية بين المدرسة والأسرة.
5. توظيف التقنيات الحديثة لتيسير سبل الاتصال والحركة والتعلم.

ولإعداد أخصائي التربية الخاصة للعمل في مجال تعليم ذوي الحاجات الخاصة، ينبغي التركيز والتأكيد على ما يلي:

1. البحث عن المواقف الايجابية ونقاط القوة لدى الأفراد ذوي الحاجات الخاصة والتركيز عليها في تصميم المناشط.
2. التأكيد على تعليم هؤلاء الأفراد المهارات الحياتية.
3. التركيز على دمج هؤلاء الأفراد في البيئة المحيطة من خلال اهتمام هذه البيئة بالمناشط المتباينة.
4. مهنة التعليم مهنة مقدسة ينبغي أن يعيها كل أخصائي وكل ومعلم.
5. العمل على توظيف التقنيات الحديثة في مجال التعليم والتدريب.
6. الاطلاع على كل جديد في المجال، والإيمان بأن التدريب عملية مستمرة.

7. دمج برامج إعداد معلمي التربية الخاصة في برامج إعداد معلمي الصفوف العادية ، فمعلم التربية الخاصة يصلح لان يكون معلم لكل الأفراد والعكس غير صحيح.
8. الاشتراك في المراكز البحثية لوضع حلول للمشكلات الميدانية.
9. الإيمان بإستراتيجية تعليم الأقران.

الفصل السادس

الإقناع المقصود للآخرين
Intentionally persuading Others

الفصل السادس
الإقناع المقصود للآخرين
Intentionally persuading Others

الإقناع وسيلة من وسائل الأنظمة التمثيلية والتي تعتبر الخريطة المفاهمية لتيسير سبل الاتصال بالآخرين، والأنظمة التمثيلية تكمن أهميتها في نواح عديدة من بينها أنها وسيلة رحبة في إقناع الآخرين، علاوة على أن الإقناع المقصود للآخرين سلوك دال على نظرية العقل، إذ يوجد ارتباط بين الأنظمة التمثيلية ونظرية العقل، ولكن ذلك يتطلب تحديد النظام التمثيلي كمدخل خاص في تحديد سمات الشخصية، والتي من منطلقها تبدأ الخطوات الإجرائية لعملية التواصل الفعال والمحدد في تغيير الاعتقاد في شئ ما، وهذا يحتاج إلى إعداد رسالة خاصة للأفراد الذين ينجرفون بمفاهيم خاصة بهم ـ قد تعزى لعوامل عديدة ـ عن مقصود الرسالة.

ويوجه هذا السلوك إلى الإفراد الذين لا يخضعون لتعليمات المرسل، وبالتالي بدلا من أن يصدر المرسل رسالته، فهو يقوم بوضع سبل لاستخدام عملية الإقناع حتى يستطيع الحصول على الاستجابة المطلوبة.

فمثلا: قد يحاول شخص إقناع آخر بشراء قميص أحمر اللون بدلا من قميص آخر لونه أزرق، أو الذهاب إلى شرم الشيخ بدلاً من الذهاب إلى الشام، ويبدوا أن كل هذه المحاولات نسجت بقصد التغيير في تصرفات المستقبل، لكن الهدف الأساسي من تلك المحاولات هو إقناع المستقبل في تغيير معتقداته عن قيمة تلك الخيارات المختلفة.

وبالمقابل في مسالة اللإقناع إذا نمى للغزال قرنان ضخمان، فهذا دليل مميز يؤهله لأن يكون الزوج المثالي لأنثى الغزال، على عكس ذلك إذا نمى له قرنان صغيران، لكن هذا لا يعد دليل مقصود به الإقناع، وفقا لمفهوم الإقناع كوظيفة من وظائف الاتصال المقصود، ومؤشر من المؤشرات الدالة على توظيف نظرية العقل، كما أن جسد الغزال لم يكن بمنئى عن تغيير اعتقاد أنثى الغزال.

وفي المقابل ضرب ذكر الغوريلا المتكرر على صدره قد يكون له الأثر في جعل الذكور الأخرى تهرب بعيدا ، لكن هذا السلوك لا يعد مقصودا للإقناع، لا ننسى في هذا السياق ذكر أن نباح الكلب قد يتسبب في هروب القطة ومع ذلك فلا يوجد دليل على أن الحيوانات تأخذ بالاعتبار الحالات الذهنية للآخرين.

إجراءات في سلوك الإقناع Procedures in the Conduct of Persuasion:

وتتمثل هذه الإجراءات في مجموعة من الخطوات ينبغي إتباعها بالوصول للهدف المراد.

أولاً: حدد نوع وطبيعة الرسالة

هذه الخطوة تتباين في ثلاث نقاط ما بين تغيير القناعة، وتغيير مفهوم أو رؤية، وتصحيح أو إثبات معلومة.

1. **تغيير قناعة:** يقوم المرسل بتصميم محتوى رسالة هدفها إقناع المستقبل بفعل أمر لم يقُم بفعله، أو الإقلاع عن فعل يمثل له أهمية ووزن كبير وأولية في أموره الخاصة أو العامة وضربنا مثالين في الصفحة السابقة.
2. **تغيير مفهوم أو رؤية:** ويطلب ذلك من المرسل الطلاقة الفكرية والمرونة لذهنية في التعامل مع محتوى لرسالة، كما تتطلب منه دراسة خصائص المستقبل لكي يتمكن من توصيل الهدف، سواء تصحيح مفهوم، أو رؤية جديدة من القضايا التي تهمه.
3. **تصحيح أو إثبات معلومة:** وهن يتطلب من المرسل الإلمام بمهارات المنهج العلمي في الدخول إلى إجراءات التصحيح والإتيان بدلائل الإثبات لواقعة حدثت وتريد أن تقنعه بحدوثها مثل، قانون جديد، أحكام قضائية، نصوص قانونية، مسلمات وحقائق علمية.

ثانياً: حدد أسباب عدم قناعته بالرسالة

القناعة أو اللاقناعة مصطلحان يتوقفان على مضمون الرسالة، وعلى من يقوم بتوصيل الرسالة وعلى الوسائل واستراتجيات المتبعة في التوصيل وعلى النماذج التي يمكن أن تصمم للمضمون، كما يمكن بلورتها أيضا من خلال:

1. دوافع المستقبل المتعلقة بمضمون بالرسالة.
2. أثر توقعات المرسل لما في جعبة المستقبل من المعلومات.
3. على المرسل أن يلعب دور المستقبل في النظر إلى الرسالة من نفس زاويته، فعندما يقنع أخصائي التربية الخاصة ولي أمر بإعاقة نجله، فعلى الأخصائي ان يتمثل دور ولي الأمر في إجراءات مضمون الرسالة.

ثالثاً: إختيار الإستراتيجية المناسبة

يقوم المرسل بتحديد الوسائل والمعينات التي تناسب عرض مضمون الرسالة مثل:

1. السؤال والحوار.
2. وسائل وأدوات مادية.
3. عرض مؤثرات خارجية.

رابعاً: حدد طريقة الإثبات

يرى البعض أن المناقشة في مضمون الرسالة تشعر المستقبل بأنه عنصر فعال، وعندما يستعين المرسل بالمعطيات محدداً المطلوب، باحثاً عن إرشادات فعلية، مستعيناً بالمسلمات والحقائق والنظريات السابقة، وبتفاعل كل هذه الإجراءات يصل إلى طريقة الإثبات الأكيدة، وإذا كانت لديه الحجج القوية في كل جزء مما سبق، فانه يتفادى الانحراف عن مضمون الإثبات.

خامساً: حدد النظام التمثيلي

من بين أهمية الأنظمة التمثيلية أنها أداة سهلة وفعالة يمكن استخدامها في تحسين الاتصال بالآخرين والتواصل معهم، وهذا الأمر على بساطته وسهولة تحديده يمثل مؤثرا جيدا في تسهيل إقناع من تخاطبه مع الوضع في الاعتبار أنماط الشخصية والخبرات المناسبة، والمؤشرات والدلائل للوصول إلى الإثبات.

وإذا تطرقنا إلى الشخصية نجد بأنها المفاتيح التي تقرر متى يستجيب الفرد؟ وطيف يستجيب؟ وما نوع الاستجابة؟ كما أننا نجد أن الشخصية هي الأساليب المميزة والفريدة التي يستجيب بها الفرد لمحيطة، علاوة على أنها التمميط الفريد للعمليات

العقلية والسلوكية التي تميز الفرد وتفاعلاته مع البيئة، والشخصية في مجملها: هي تفرد الفرد، وموضع الشخصية هو دراسة في الفروق الفردية، والمجموع الكلي للأنماط الظاهرة والكامنة يسمى بالشخصية حيث يمكن تقسيم الأنماط ومدارسها المتعددة من خلال: المدخل المعرفي للشخص، والعقلانية مقابل اللاعقلانية في مواجهة المواقف، وتأثير علاقة الشخص بالآخرين.

1. المدخل المعرفي السلوكي:

تعتمد فكرة المدخل المعرفي السلوكي على التركيز على السلوك الملاحظ للفرد، وينظر إلى الشخصية على أنها نظام من السلوك يكتسبه الأفراد بالتعلم أو المعالجة المعرفية، لخبرات الحياة ويوظفونه في المواقف المناسبة علاوة على أن المدخل يستعمل يشمل الاستجابات الانفعالية والإدراك والتفكير والفعالية الحركية، أي أن هذا المدخل أكد على دور أنماط التفكير المكتسبة في توجيه أفعال الأفراد، وعلى حقيقة أن معظم معالم الشخصية وسماتها يكتسب في مواقف اجتماعية في التواصل مع الآخرين، كما أن هذا المدخل يرى الشخصية كمجموع كلي للعادات السلوكية والمعرفية التي تتطور بتعليم الأفراد من الخبرات الاجتماعية التي تميز الشخصية بالتفرد، ويمكن بلورة ما يلي:

- الشخص يتعرف على ما حوله من أفراد وأشياء ومفاهيم من خلال حواسه جميعا (السمع، البصر، الشم، اللمس، التذوق).
- يختلف الناس في نسبة اعتمادهم على كل حاسة من هذه الحواس.
- في الغالب تجد الشخص يعتمد على حاسة أكبر من باقي الحواس:
  - سمعي: يعتمد على السمع أكثر من باقي الحواس.
  - بصري: يعتمد على البصر أكثر من باقي الحواس.
  - حسي: يعتمد على اللمس و التذوق والشم أكثر من باقي الحواس.

2. العقلانية مقابل اللاعقلانية في مواجهة المواقف:

حيث يتحدد هذا ببعدين هما العقلي والعاطفي:

فالمنطق العقلي يعتمد على المنطق والعمليات العقلية في مرجعياته ومناقشاته، وتتعرف عليه من خلال كلمات مثل: دع الأرقام تتكلم، هيا نحسب هذا الأمر، ما اثر هذا الموضوع، لا فائدة بعد كل هذا الجهد، هذا الجهد في موضعه - لقد أنفقنا موارد كثيرة لتحقيق الهدف يقسم حديثه إلى محاور، والمحاور إلى فقرات مترابطة، متناسقة ذات معنى، ويتحدث بلغة الأرقام، ويعتمد على الحقائق والنظريات كوسائل للإقناع.

والبعد العاطفي يعتمد على خبرة ذاتية غير إرادية، ذات طاقة سلبية أو ايجابية تتأثر تأثراً بالغاً بالتقدير المعرفي للموقف الخارجي وتستثير الميل إلى الفعل وتكون مصحوبة بردود فعل موضوعية، وإثارة العواطف ترتبط بالدوافع حيث أن الانفعالات تثار بمثيرات خارجية، وان التعبير العاطفي يتجه نحو المثير الخارجي الذي يستثيره في حين أن الدوافع توقظ بمثيرات داخلية، والسلوك المدفوع يتجه بطبيعته نحو موضوعات محدده، والسلوك الصادر عن الدوافع يرافق عادةً بعاطفة بمستوى ما، غير أن الاهتمام بتحقيق الهدف الذي نندفع إلى سبل إجراءاته لا يعطي فرصة للالتفات إلى المشاعر في آن واحد.

لاحظ أن هناك مساحة مشتركة بين العاطفي والحسي حتى أن بعض المتخصصين يدمجهما معا والواقع أن هناك خلافا أساسيا هو:

1. **الحسي:** يعتمد على حواس مباشرة للواقع (تذوق، لمس، شم).
2. **العاطفي:** عواطف ومشاعر قلبية بل ربما تصل أحيانا إلى المثالية والأفلاطونية

يستخدم كلمات عاطفتي لهذا الموضوع - لقد حددت مشاعري وعواطفي - إنني استشعر لهذا الأمر - ربما يدور في خيالك - إن الخيالات تداعبني ركز معه على إثارة المشاعر - لا تجرح أحاسيسه - احترس من تحطيم صورة مثالية لديه حينما يقول لك تشعر بجمال هذه الفكرة مثلاً: لا تقل له هيا نحسبها سويا. الأفضل: نعم اشعر معك بجمالها - كم يكون جميلاً هذا الشيء - لا نرضى هذا لأنفسنا ولا لأحبابنا - هذه الأفكار السامية الرائعة تثير عواطفنا - سنترك هذا لأبنائنا وأحفادنا يتراحمون فيما بينهم - أن هذه الصورة ليست خيالاً فحسب ولكنها ستكون المستقبل لمن بعدنا حتى في الأمور الخاصة بالمشاعر والعواطف احرص على أن تغلفها بمثل هذا الأسلوب.

3. تأثير علاقة الشخص بالآخرين:

يتحدد التفاعل الاجتماعي بالدور الذي يلعبه الفرد مع الآخرين، وبالتوقعات المنتظرة منه، والشخص الذي يقع في البؤرة من المجموعة وتتزرع شخصيته في مُثل يصبح تجسيداً لإراداتهم وتوجهاتهم، والآخرون ينظرون إلى الشخص المؤثر ايجابياً بأنه الأعظم، كما ينظرون إلى الشخص الذي يقدم أفكاراً للآخرين لتحقيق أهدافهم بأنه لشخص الفاعل، بالإضافة إلى أنهم ينظرون للشخص المؤثر في خلق بنية للتفاعل بين الآخرين وتماسكهم بأنه الشخص الأقوى.

سادساً: صمم خريطة مفاهيمية للمستقبل

نحن نفكر لتحقيق هدف، والأهداف التي توجه التفكير هي حلول لبعض المواقف سواء أكانت ذات طبيعة عملية أو نظرية، غير أن التفكير يساعد في إصدار أحكام تسهم إلى حد كبير في إزالة معيقات الاستجابة والتي قد يمكن ترتيب خطواتها على النحو التالي:

1. ربط المعلومات والخبرات الجديدة بالخبرات الماضية والمعرفة الحاضرة وعلى هذا ينبغي استخدام ما يتوفر من معلومات لتنظيم عناصر جديدة يمكن تجمعها في وحدات تسهم في التبصير والتوضيح لموقف ما وصولا إلى تحقيق الهدف.
2. استبعاد كل الحلول التي قد تنحرف عن المسار المنطقي للحل الأمثل.
3. تمثيل الحلول على شكل رسوم بيانية وقطاعات دائرية وخرائط مفاهيمه.
4. ترتيب الخطوات من الأبسط إلى الأكثر صعوبة مع مراعاة الخبرات الماضية في إطار المعرفة الحاضرة.
5. ابدأ بالنقاط التي تؤثر بقوة في إقناعه وتكون سهلة الاستيعاب له.
6. ابحث عن بمساحات الاتفاق قبل بالبدء بالموضوع.
7. ابدأ بالأكثر أثرا وأقل استيعابا، ولا تبدأ بالأقل أهمية والأصعب.
8. ابحث في طبيعة المستقبل.
9. تخير الوقت المتاح في اتخاذ إجراءات الرسالة.

سابعاً: تقييم طريقة الإقناع

وفي هذا البعد ينبغي على المرسل أن ينظر إلى كل إجراء تم فعله ويسأل نفسه، هل تحقق الهدف من هذا الإجراء أم لم يتحقق؟، هل الخطة في حاجه إلى تغيير لإحداث فاعلية أكثر أم لا؟.

أطلب من المستقبل عمل ما يلي:

- مواقف عملية تتضمن محتوى الرسالة للدلالة على فاعلية أسلوب الإقناع.
- الكتابة في احد محاور الرسالة.
- أن يتحدث في احد محاور الرسالة.
- تعريضه لموضوع مشابه وملاحظة الملامح والتعبيرات التي تبدو عليه.

قواعد وسياسات سلوك الإقناع Rules of Conduct and Policies of Persuasion:

عندما يتبع الإنسان سلوك الإقناع فإنه يواجه صعوبات وعوائق كثيرة، قد يتولد عنها معيقات تحول دون الوصول إلى غاية أو هدف معين، وتتفاوت نوعية هذه المعيقات من حيث درجة صعوبتها على الرغم أنها تتباين في طبيعتها لتشمل كافة المناحي الحياتية الاجتماعية منها والمهنية والصحية والاقتصادية والأكاديمية وغير ذلك من هذه المعيقات، والتي ينبغي مواجهتها من خلال قواعد وسياسات يمكن بلورتها في النقاط التالية:

- حدد مفاتيح النجاح واستعن بالله قبل البدء بإجراءات سلوك الإقناع.
- التركيز نحو الهدف.
- الأساليب والمداخل غير المألوفة كثيرا ما تكون مؤثرة.
- استخدم أدلة قطعية الدلالة وقطعية الثبوت.
- اترك الأدلة الظنية في ثبوتها أو دلالتها ما لم تكن مضطراً.
- البحث عن عناصر معرفية لإحداث انسجام في عرض المحتوى.
- تقبل أي اعتراض مهما كانت قيمتيه من وجه نظرك.

- البحث عن المعتقدات والاتجاهات في البيئة المحيطة لتنسجم مع السلوك.
- ابتعد عن ازدراء أو إهانة أي رأى آخر.
- استشهد ما استطعت بما يمثل لديه قيمة مقنعة.
- استخدم التعبيرات والقصص والأمثلة المعبرة في ضوء معتقداته واتجاهاته.
- اختر الوقت المناسب والحالة المناسبة عند المستقبل ما أمكن.
- ينبغي أن تتسم بالمرونة الفكرية والتعبيرية.
- احرص على عدم الازدواجية وتناقض الآراء أثناء الحوار.
- الصراحة والمواجهة السمحة من فنيات الرسالة الجيدة.
- لا تصر على أن تحمل بيدك سيفاً كبديل للإقناع.

اعلم أن قناعة الشخص نجاح ، وعدم قناعته نجاح آخر .

- سلوك الإقناع تأثير وتأثر في الناس ومن الناس.
- ميز الآراء الأفضل وبين الآراء الأصوب.
- اعلم أن رأي الآخر ليس خطأً ولكن له متطلباته وضوابطه.
- توقع ما يمكن أن تصل إليه في مضمون رسالتك.
- حلل جوانب القوة التي تستشعر بها قبل الرسالة وأثنائها.
- حدد نقاط الاحتياج التي تلمسها وصولاً إلى جودة المضمون.
- حدد ما تتوقعه من جوانب احتياج لدى المستقبل، واعمل على معالجتها بطلاقة ومرونة.
- بين مدى احتياجه لمضمون الرسالة.
- بين العائد المعرفي والاقتصادي والاجتماعي من استقبال الرسالة.
- عزز قدراته في تلقي الرسالة وتوظيفها.
- احرص على المستجدات في عصر المعلومات بما يناسب ميدانك.

معيقات الإقناع Barriers to Persuasion:

يمثل سلوك الإقناع أحد أهم المرتكزات التي تيسر سبل الحياة في جُل مناحيها، لذا ينبغي العمل على تعليم المرونة الذهنية، والبعد عن التصلب والجمود الفكري، واكتساب ثقافة التسامح والرضا، إلا أن كل إنسان قد تواجهه مجموعة من المعيقات تؤثر في قناعاته مما ينبغي الإلمام ببعض الإجراءات ومنها:

- الانحراف عن هدف الرسالة.
- التركيز على إحدى جوانب الرسالة والاستغراق فيها.
- الإتيان بقصص وحكايات واقعية أو من وحي الخيال، لا ترتبط بمضمون الرسالة، وان كان هنالك ارتباط فهو ارتباط غير مقنع للمستقبل لرتابتها ومللها.
- الاستغراق في أفكار تشعيبيه دون الفكرة أو المضمون.
- التداعي في التفصيلات لهدف واحد حتى وان كان هو الهدف الرئيسي، مما يسهم في التشتت وعدم التركيز.
- أن تترك الفرصة للمستقبل للحديث المسترسل وتتحول أنت لمجرد منظم أو المقاطع أو المدافع حول مضمون محتوى رسالتك ـ وهذا على خلاف خططت له في تقديم مضمون الرسالة ـ.

ينبغي أن يكون التواضع سمة داخلية لها مؤشراتها الخارجية

- ممارسة سلوكيات تبرز أنا الشخص (مظهر التعالي).
- شخصنة محتوى الرسالة.
- سوء الظن في تصرفات الآخر.
- الحركات اللاإرادية وخاصة غير المألوفة.
- سطحية الاستجابة للمثيرات التي يبديها الآخر.

- الحديث الخالي من إبداء المشاعر.
- الحديث بدون النظر للآخر.
- نبرة الصوت لا تتفق ومضمون الرسالة.
- تعبيرات الوجه المعبرة عن عدم الراحة للآخر.
- الدعابات غير المناسبة.
- الاستعانة بمراجع أو مصادر غير موثوقة للإقناع.

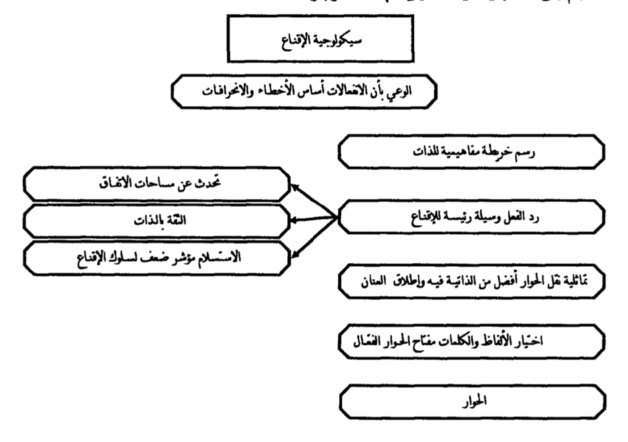
الإخلال بمضمون الرسالة في إطار الميول والاتجاهات والقيم التي يؤمن بها الآخر

- استخدام طرق ووسائل غير مشروعة: مثل ربط الأطفال المعاقين بسلاسل من قبل المشرف على تدريبه، وإقناع ولي أمره بان هذه الطريقة ملائمة لوضعه العقلي.
- اللغة غير المناسبة للموضوع أو الشخص: مثل عندما تستخدم المؤسسات ومراكز التربية الخاصة في بعض الدول العربية موظفين من دول أجنبية لا يمتلكون القدرة بالتحدث باللغة العربية وباللهجات المناسبة لكل بلد، هذا بدوره ينعكس سلباً على تقديم خدمات التعليم والتدريب الفاعل.
- الانغلاق على الذات بدون داعي: مثل عدم إتباع وسائل واستراتيجيات ثبت نجاحها في دول أخرى، والإبقاء على الممارسات التقليدية وإتباع الأساليب القديمة، مؤمنين بمبدأ ليس بالإمكان أبدع مما كان.

سيكولوجية الإقناع The Psychology of Persuasion:

يتوقف النجاح في الحياة إلى حد كبير على اختيار الألفاظ في المواقف والصلات الاجتماعية والعلاقات الإنسانية، مرهونة بشكل رئيسي باضطرابات الألفاظ، وعدم تجنب معيقات الإقناع، على الرغم من الأهمية القصوى لهذين العاملين، إلا أنهما يسببان

اغلب المشاكل ومن هذا المنطلق يمكن طرح جملة من المحاور والتي تتباين فيما بينها لتسهم إلى حد بعيد في تحقيق الهدف المرجو:



شكل رقم (6/1)

يبين محاور سيكولوجية الإقناع

وجمع الشكل رقم (6/1) المحاور الستة التي تتفاعل فيما بينها بإبراز تكامليتها في تحقيق وبناء سلوك الإقناع، ويمكن عرضها على النحو التالي:

أولاً: الوعي بأن الانفعالات أساس الأخطاء والانحرافات

1. التعبير عن الانفعالات بصورة متزنة، بعيدة عن التعبيرات البدائية وغير المناسبة لسياق الرسالة.
2. القدرة على ضبط النفس، والبعد عن التهور والاندفاع في المواقف التي تثير الانفعال.

3. تأجيل التعبير المباشر النتاج عن الموقف الانفعالي، بما يتيح الفرصة للتفكير واختيار انسب الاستجابات للموقف.
4. الثبات المزاجي ـ ساعة تروح وساعة تيجي ـ ويقصد به أن تكون الحياة الانفعالية رزينة لا تذبذب لأتفه الأسباب.
5. الانفعال الشديد هو العدو اللدود للتفكير السليم.
6. الانفعال يؤثر في القدرة على التذكر.
7. الانفعال مؤثر في تشويه الإدراك.
8. الانفعال العنيف يجعل صاحبه ساذجاً، شديد القابلية للإيحاء.
9. قد يظهر الفرد الانفعال السار أو الحزين وهو هادئ داخليا.

ثانياً: رسم خريطة مفاهيمية للذات

- أربط الفقرات أولها وأوسطها وآخرها بصياغة وتسلسلية واضحة.
- أربط الفقرات بما تحمله من تعبيرات وانفعالات بصورة متناغمة.
- أربط الفقرات والتعبيرات بمضمون الوسائل والتقنيات
- كن موضوعياً.
- كون صادقاً مع الذات ومضمون الرسالة.

ثالثاً: رد الفعل وسيلة رئيسة للإقناع

ووصولاً إلى رد الفعل المناسب ينبغي تفعيل ما يلي:

- **تحدث عن مساحات الاتفاق:**

1. استمع إلى الآخر قبل البدء في الرسالة.
2. احترم وجهة نظر الآخر.
3. ألقط كلمة أو جملة أو إيماءة واستفيد منها في مضمون رسالتك.
4. ينبغي أن يحتوي قاموس كلماتك أثناء الرسالة (أتفق معك، أثنى على وجهة نظرك، استفدت من حديك، يعجبني تصرفك، إيماءتك تعني لي أن صاحب تفكير سليم).

- **الثقة بالذات:**

1. كن هادئا ولا تنفعل.
2. ابتعد عن لغة التهديد أو تستعرض القوة.
3. تذكر انك تحاول الإقناع وليس الإرغام.

- **الاستسلام مؤشر ضعف لسلوك الإقناع:**

1. التفاعل بين المرسل والمستقبل قد يكون مؤشر لإجراءات نجاح سلوك الإقناع.
2. القناعة الداخلية لدى المرسل قد تحقق قد تنجح في سلوك الإقناع لدى المستقبل.

رابعاً: تماثلية نقل الحوار أفضل من الذاتية فيه وإطلاق العنان

إن التماثلية تعني الصدق والموضوعية بنقل دلالات الحوار كما حدث، وان شرطك الوحيد هو النقل بصدق وموضوعية لما حدث تماماً، وإلا عبر عما تنقله بأنه من مفهومك أنت وليس هذا مما دار بالحوار ولا في دلالته، وفي هذه الحالة الحكم سيكون على موضوعيتك واتجاهك، وعلى ما لديك من سعة عقلية وكفاءة اجتماعية.

والذاتية تعني إصباغ ما في نفسك على الموضوع، وقد تتحكم فيه كذلك ميولك واتجاهاتك ومهاراتك وقدراتك.

وإطلاق العنان هو إضافة ونسج قصص وحكايات حول الحوار اغلبها لم يشمله الحوار، ولكن تفاعلت الذاتية مع إطلاق العنان فنسجت موضوعاً جديداً، فأصبح من وحي الخيال وبعد عن أصل الموضوع في كل الأحوال، فتعودنا عند نقل موضوعات الفرح والسعادة أن نقتضبها عند طرحها، وعند نقل موضوعات الحزن تنسج الخيالات القصص والروايات حولها.

خامساً: اختيار الألفاظ والكلمات مفتاح الحوار الفعّال

يتضح أثر البيئة في اكتساب مثيرات جديدة للعمليات العقلية والانفعالية، كما يظهر التميز في اختيار الألفاظ والكلمات تبعاً للموروثات الاجتماعية المكتسبة والمتعلمة، فقد نجد التباين في بعض الانفعالات، فالبعض يضبط الانفعال، والبعض الأخر يقمع الانفعال، وفريق ثالث يكبت الانفعال.

فضبط الانفعال: يعنى به تأجيل التعبير المباشر، بما يتيح للفرد التفكير واختيار انسب الاستجابات.

قمع الانفعال: يعنى به أن الفرد لا يصرح بانفعالاته، ولكن يظهر في إيماءاته وعلى الوجه بتعبيراته، والقمع الدائم يؤدي إلى اضطراب دائم، ومؤشرة سلوك غير مستقر.

كبت الانفعال: ويعنى به إنكار الفرد شعوره بالانفعال أي خداع الذات، والمكبوت يشعر بتوتر دائم وقلق مستمر، ولا يستطيع تحديد مصدرهما وبالتالي غير قادر على محوهما.

وفي إطار هذه الثلاثية تتباين الحوارات من حيث مصداقية الرسالة، أو تشوش الرسالة، أو الخداع في الرسالة، أو نفي الرسالة، وأسس هذا التباين يتمثل في اختيار الألفاظ والكلمات حيث أنها مفتاح الحوار الفعّال ونضرب بعض الأمثلة في الشكل التالى للتعبيرات والألفاظ التى تحبذ في الحوارات والنقاشات ونبتعد عن مضادتها.

قل	لا تقل
هذا رأيي و هناك آراء آخرى	رأيك خطأ
تسمح لي أوضح	إنت مش عارف حاجة
ربما تكون المسألة أبسط من ذلك	لا تفلسف الأمور
بعد إذنك ممكن ننتقل للنقطة الرئيسية	لا داعي للكلام في التفاصيل
حسنا وأرجو الانتقال	كفي كلام ليس له فائدة
المعلومات التي عندي مختلفة	لأ الكلام ده غلط
هل كلامي اتضح؟ / هل استطعت أن اعبر عما أريد؟	هل فهم احد شيء؟ / هل فهمتم؟

شكل رقم (6/2)

يبين اختيار الألفاظ والكلمات مفتاح الحوار الفعّال

سادساً: الحوار

تعتبر هذه المهارة من أهم المهارات التي يجب أن يتقنها المرسل، ويعود ذلك إلى أن معظم التفاعلات الاجتماعية تقوم على الحوار والنقاش، حيث يعتبر الحوار وسيلة في غاية الأهمية لتحقيق الأهداف المرغوبة بجميع مناحي الحياة، حيث يمكن استخدام الحوار في التهيئة الحافزة وذلك من أجل إحداث تفاعل بناء، يترتب عليها تسلسلية في تحقيق الأهداف، كما يستخدم للتعرف على الأهداف التي أنجزت والأهداف التي لم تنجز، كما أن تعمل على إثارة الدافعية والتحفيز إلى اكتساب المهارات النوعية سواء من التفاعل مع آخر أو آخرين، فمبدأ الحوار هو مبدأ الفردية أو الجماعية أو الفرد مع جماعة، ويمكن تعليم الحوار من خلال جملة التعليمات التالية:

- طرح أسئلة متدرجة حتى تصل للهدف.
- في بعض الأحيان يلزم توجيه سؤال وعليك الاستماع للإجابة.
- حلل عوامل الموضوع إلى عناصره.
- دلل على كل كلامك كلما أمكن ذلك.
- اجذب انتباه الحاضرين بالكلمات المنتظمة والشخصية المتزنة.
- استعن باستراتيجيات متنوعة لتفعيل دور الحاضرين.
- كن متأملاً في وجوه الحاضرين.
- تباين في استخدام الإيماءات فيما بين شارد الذهن عن الحوار، والمنتبه للحوار.
- يمكن استخدام أسئلة بحثية قد تحول إلى فرض على الرغم من كل الشواهد قد توجه هذا الفرض.
- عدم الإعلان عن الأهداف وإعطاء مساحة لاستنباطها قد هو الأفضل.
- استثارة الحضور قد تكون باعث للاستجابات الصحيحة والبناءة.
- الأسئلة التشعيبية قد تحشد قدرا من الآراء.
- ابتعد عن التسلط في الرأي والجمود في الفكر.
- الاستمرارية في الحوار ضرورة حتى تحقق أهدافك.

هو يوجه الأسئلة لك:

- حدد دوافع السؤال.
- حدد الإجابات المختلفة.
- حدد الاختيار الصحيح.
- ميز بين الإجابات الواضحة المحسومة، وبين الإجابات المعلقة على شرط، وبين الإجابات العامة.

مداخل أسلوب الإقناع Entrances to the method of persuasion:

تتعدد المداخل الإجرائية لتحقيق سلوك الإقناع، وعلى الرغم من تباين هذه المداخل إلا إنها جميعاً ذات هدف واحد، وفيما يلي موجزاً عن هذه المداخل المتنوعة:

1. **المدخل المباشر:** موقف المرسل واضح في إطار من الأهداف المعلنة.
2. **المدخل غير المباشر:** صغ فرضاً معيناً وحاول اختبار هذا الفرض، فإما يرفض أو يتم إثباته، وفي الحالتين يتم إعلان الأهداف.
3. **المدخل التدريجي:** تجزئة مضمون الحوار، في إطار من الأهداف الفرعية وصولا إلى تحقيق الأهداف الجزئية حتى يتحقق الهدف العام.
4. **مدخل الأطر الكلية:** تصمم الإطار العام للحوار بحيث يشتمل على المحاور الرئيسية والدلائل والقواعد والمستندات، ثم الاستفادة منها في توضيح الخطوات الإجرائية حتى نصل إلى التطبيق.

مداخل قطعية الثبوت:

أولاً: مدخل إيماني

من خلال استخدام نصوص شرعية قطعية الدلالة وقطعية الثبوت تثبت صحة ما تقول أو خطأ الرأي الآخر.

ثانياً: مدخل عقلي

(تقارير، أرقام، إحصاءات، وثائق ومستندات).

ثالثاً: مدخل تحليلي

يعرف بأنه طرائق تكنيكية لدراسة العمليات النفسية اللاشعورية، وينطبق المصطلح على البحث "الطبي"، أي على التشخيص والعلاج، وتعتمد عملية التحليل على التلخيص، لما فيها من تنظيم المعلومات بشكل منطقي، فإنها تحتاج إلى جهد ووقت وخبرة وبحث.

رابعاً: مدخل استنتاجي

الاستنتاج هو القدرة على استخلاص النتائج، والوصول إلى رأي أو قرار بعد تفكير عميق مبني على الحقائق والمعلومات المتوفرة غالباً ما يستخدم الاستنتاج أثناء البحث عن حلول للمشكلات أو في المواقف الحياتية الخاصة من خلال:

1. القياس على شيء معلوم:

مثال: دخل رجل إحدى مراكز الوراثة، وسأل لماذا أُنجبت طفلاً معاقاً؟، على الرغم من عدم وجود تاريخ مرضي في العائلة، فسأله المختص مجموعة من الأسئلة، وكانت إجابات الرجل منها ما هو مقتضب ومنها ما فيه إسهاب ومن ضمن هذه الأسئلة هل تعرف أسرة بنفس حالتك؟، ولديها طفل معاق، فقال له نعم، وسئل هل تعرف أسباب ولادتهم لطفل معاق؟، فقال له لا، فأجاب المختص هذه هي إجابتي عليهم إن أجابوني نفس السؤال.

2. المقدمات المتشابهة تعطى نتائج متشابهة:

مدخل استثارة قيم داخلية فطرية أو مشاعر وعواطف.

مثال: أثناء زيارتنا المتكررة لمراكز التربية الخاصة، شاهدنا طفلاً معاقاً يصفح بالقلم، فبكى الطفل بكاءاً شديداً، فما كان منا أن نسأل هذا الموظف، ماذا فعل لكي تضربه بهذه الصورة، فأجاب لقد غلبني فقلنا له: هل ترضى أن يصفع ابنك بمثل ما فعلت؟، قال: لا، قلنا له: هل ترضى أن ترى ابن أخيك يبكي ويتألم بمثل هذه الضربة لك فقال: لا، فقلنا له: هداك الله سواء السبيل، فبالود والحنان يتعامل الإنسان.

ألم تلاحظوا أننا، لم نستخدم أسلوب اللوم أو العقاب، وإنما استخدمنا أسلوب الحوار والمناقشة، وطرح الأسئلة، لندع المجال للأخر للتفكير في أمره. ولاحظوا معنا هذه النقاط بالنسبة لهذا الموقف: المجالسة، الرفق، الاحتواء، الحوار، السؤال، الاستماع، الاختيار، الذات، القناعة، الحوافز، الدعاء، واللمسة الأبوية.

خامساً: المقارنة بين الأسباب والنتائج (المستقل والمتغير)

1. طريقة الاختلاف:

إذا وجدت أسرتان لهما نفس الظروف، ونفس المتغيرات احدهما لديه ابن معاق عقلياً، والأخرى ابن معاق بصرياً، فإذا أجريت دراسة على هاتين الأسرتين لقياس مجموعة من المتغيرات النفسية، فان النتائج المستخلصة تعزى لعامل الاختلاف في نوعية إعاقة الابن. أي أن الظروف متجانسة عدا عامل واحد هو المتغير.

2. طريقة الاتفاق:

إذا وجدت أسرتان مختلفتان في المستوى الاقتصادي والاجتماعي والثقافي، وأنجبتا أطفال يعانون من مرض الثلاسيميا Thalassemia، فإذا أجريت دراسة على هاتين الأسرتين لمعرفة السبب وتبين أن السبب خلل وراثي معين أدى إلى نقص حاد في إنتاج بروتينات خاصة في الدم تسمى الغلوبين، وهذه المادة الأخيرة هي المكون الرئيسي للهيموغلوبين الموجود في خلايا الدم الحمراء. مما تسبب بحدوث:

- فقر دم (أنيميا).
- تكسر سريع في خلايا الدم الحمراء.
- نقص في كمية الأوكسجين التي تصل أجزاء الجسم المختلفة.

والنتائج المستخلصة تعزى لعامل الاتفاق في وجود طفل مصاب بالثلاسيميا، أي أن الظروف مختلفة عدا عامل واحد يوجد فيه اتفاق وهو ما يسمى بالمتغير. أي الظروف متباينة عدا عامل واحد متفق عليه.

3. الطريقة المشتركة:

ويمكن التعرف عليها من خلال المثالين السابقين، فطريقة الاتفاق (بحث عن العامل الواحد المشترك في جميع الحالات عند حدوث الظاهرة)، وطريقة الاختلاف (التأكد أن هذه الظاهرة لا تحدث أبدا عند عدم وجو هذا العامل).

4. طريقة العوامل المتبقية:

ثم فحص جملة من العوامل وكانت واضحة ومعلومة ولم يتبقى إلا عامل مجهول، لذا يعزى سبب حدوث الظاهرة إليه.

5. طريقة التلازم في المتغيرات:

وتشير هذه الطريقة إلى أنه أذا كان هناك شيئان متغيران أو يتبدلان معا بصفة منتظمة فإن هذه المتغيرات التي تحدث في واحد منهما تنتج عن التغيرات التي تحدث في الآخر أو يتأثران هما معا بسبب مشترك وحيد.

سادساً: مدخل نقل الإثبات لديه عن طريق التحدي

لو أن احد الآباء ذهب إلى احد الأطباء للاستفسار عن احتمالية ولادة طفل من ذوي الحاجات الخاصة لأسرة التي لديها تاريخ مرضي لمثل تلك الحالات، فلجأ الطبيب المستشار لدراسة حالته واخبره بحتمية ولادة طفل من ذوي الحاجات الخاصة، والأب أصر وعند سماع تقرير الطبيب أصر الأب على انه ليس من الضروري ولادة طفل من ذوي الحاجات الخاصة وقال للطبيب هل يوجد دليل على هذا التقرير، فابلغه الطبيب أن ما قررته لك يخضع لقوانين الوراثة.

سابعاً: المدخل التجريبي (دليل المنهج التجريبي)

المدخل التجريبي هو أدوات البحث التصاقا بالعلم، لان الباحث يهيئ ظروف الملاحظة للتأكد من صحة الفرض الذي وضعه، والغرض من التجربة إثبات الفرضيات، الكشف عن علاقات بين الظواهر المختلفة، والتجربة نوعان: تجربة مباشرة وهي التي يعيد فيها الباحث تهيئة نفس ظروف الملاحظة في العمل للتأكد من صحة الفرض، والتجربة غير المباشرة: وفيها ينظر الباحث حدوث التجربة من تلقاء نفسها ثم يلاحظ ويستنتج، وهذا النوع يعتبر وسط بين الملاحظة والتجربة المباشرة، حيث أن العلاقة بين الملاحظة والتجربة علاقة وثيقة، إذ يمكن إجراء التجربة من خلال الملاحظة، كما أن التجارب تؤدي إلى مزيد من الملاحظات العلمية.

أدوات المدخل التجريبي:

- اختبارات في السرعة.
- اختبارات في الأشكال.
- اختبارات في القدرة.
- اختبارات في التذكر.
- اختبارات في التحصيل.
- اختبارات في الإدراك.
- اختبارات في التنبؤ.
- اختبارات في الاستعداد.
- اختبارات في الذكاء.
- اختبارات في الابتكار.

وسائل وأدوات الإقناع:

أولا: عناصر العرض.

ثانياً: الحوار والمناقشة.

ثالثاً: الدلائل العلمية والتكنولوجية والإحصائية.

أولا: عناصر العرض

تتضمن عناصر العرض، مجموعة من المهارات من بينها: التهيئة للتحدث، تسلسلية في طرح الموضوع، ثم الربط و الانتباه، وتلخيص الموضوع.

1. التهيئة للتحدث:

التحدث هو: الكلام الذي يعبر به المرسل عما في نفسه، وما يجول في خاطرة من مشاعر وإحساسات، وما يفخر به عقله من رأي أو فكر وما يريد أن يزود به غيره من معلومات بطلاقة ومرونة وتفصيلات، مع الصحة في التعبير والسلامة في الأداء مع حس استخدام واختيار الوسائل والتقنيات.

أ- إجراءات التهيئة:

- حدد الموضوع.
- حدد الوقت المناسب: مميزاته:
  - عدم الاستغراق في فقرة دون الأخرى.
  - الإطالة التي تؤدي إلى الملل في إحدى نقاط الموضوع.
  - المحافظة على انتباه المستقبلين طول الفترة.
- عش مع الموضوع قبل عرضه ـ و لا مانع من تجربة العرض مع نفسك أو بعض الأصدقاء ـ.
- تهيئ ذهنيا وروحيا وجسديا.
- اختار المناسب من الملابس و اللغة والأمثال والمصطلحات.
- توقع الأسئلة التي ستثار أو التعليقات.
- الثقة وضبط النفس.

ب- إجراءات العرض:

العرض نشاط فكرب يظهر من خلاله الثقافة ومدى الاطلاع وتبرز فيه دلائل العمق الفكري والنضج العقلي، ونعتقد بان العرض مرآة الشخصية، ولكي يتميز العرض ينبغي مراعاة ما يلي:

- القدرة على ترتيب الأفكار.
- الشرح والتفسير.
- التنسيق والصياغة، والتشوق في الأسلوب.
- اللباقة وحسن مواجهة الآخرين.
- مراعاة الحالة المزاجية والنفسية للمستقبلين.
- مراعاة مداخل أسلوب الإقناع: (وضح الهدف، اجل توضيح الهدف، وضح الهدف جزئيا أو مرحليا).

2. تسلسلية في طرح الموضوع:

ونعني بالتسلسلية: وضوح العلاقة بين المقدمة والنتيجة والتسلسل بالفكرة والعبارة وإدراك العبارات سواء كانت علاقات زمنية أو مكانية أو علاقات تشابك أو تضاد.

3. الربط والانتباه:

تعنى هذه المهارة بتحقيق الربط بين العناصر وجذب ذهن المستقبلين، والاحتفاظ بانتباه المستقبلين من خلال تنويع المثيرات والمنبهات لأكبر قدر من حواسهم.

وفيما يلي أمثلة لذلك:

- الانتباه من خلال الحركة: وذلك بان يغير المرسل من وضعه وموقعه بشكل مناسب، والحركة المناسبة تختلف باختلاف سعة المكان.
- طريقة ترتيب جلسة المستقبلين: طبيعة المستقبلين ومدى ملائمة الاقتراب من عدمه، طبيعة العلاقة معهم.
- الانتباه من خلال الحواس أو المدخل المعرفي: ويكون ذلك بالتنويع والتكامل بين حواس المستمع المستقبلة للرسالة التدريبية. والمقصود بالحواس واضح سواء كانت السمعية أو البصرية أو العقلية والمنطقية أو العاطفية أو حتى الحسية.
- استخدام الصمت: لحظة صمت قصيرة ومناسبة بين فواصل الجمل أو قبل جملة جديدة تحقق انتباها جيدا.
- استخدام الطرائف أو الأمثلة أو القصص المعبرة والقصيرة.

4. تلخيص الموضوع:

وهو: تدوين المعلومات الرئيسية وإعادة عرضها بإيجاز بهدف تثبيت الأفكار الرئيسية للموضوع حيث أنها تترك الأثر النهائي المركز للعرض في نفوس المستقبلين، أن ما يذكر في نهاية العرض وما يذكر في مقدمته أكثر بقاءاً مما يذكر في وسط الموضوع.

ويعتبر التلخيص وسيلة من وسائل التحفيز وتعميق المنافسة البناءة وتنمية الميول كما أن له من الأهمية بمكان في اتساع المدارك والتدريب على كيفية التفكير السليم لتسلسل عناصر المحتوى المراد تلخيصه.

وتتباين أنواع التلخيص الموجز فيمما بين التلخيص الموجز و التلخيص الوافي حيث أن التلخيص الموجز يهتم بإبراز الأفكار أو النقاط الواردة في المحتوى أما التلخيص الوافي وهو الذي يهتم بان يشتمل أهم عناصر المحتوي وإبراز جميع النقاط الهامة بالتسلسل الفكري السليم.

ثانياً: الحوار والمناقشة

هي نشاط فكري يمارس بشكل واسع في الحياة العامة، كما انه أسلوب يستخدم من اجل الوصول إلى الحقيقة، وإكساب القدرة على النقد البناء واستخلاص النتائج، علاوة على انه وسيلة للتفكير السليم واكتساب المعلومات وتفسير أراء الآخرين.

وحتى يفهم كل طرف الآخر لابد من أن يكون كلا الطرفين قابلا للاستقبال والإرسال معا، وهذا هو غاية الحوار والمناقشة. لكن حين يدخل طرف الحوار بفكر المرسل فقط يحدث سوء الفهم، ويحمل الكلام على محمل ذاتي، ويبعث في المستقبل بسلبية التفكير.

وحين يدخل الحوار بفكر المستقبل فقط يفقد المرسل قيمة حواره مما يؤدي إلى اللامبالاة وعدم الاهتمام في الحوار، مما ينبت سلبية التفكير لدى المرسل. وبناءاً على ما سبق يمكن أن تتبلور نتائجه في ثلاث محاور على النحو التالي:

- أن يقنع المرسل المستقبل بوجهة نظره.
- أن يرفض المستقبل وجهة نظره المرسل.
- أن يحتمل الحوار الأخذ والرد، وهذا دليل للحوار البناء.

سلوكيات المحاور الجيد:

لكي ينجح الحوار ويصل إلى النتيجة المرجوة منه:

- ثق بنفسك، فان الثقة بالذات تفجر الطاقات.
- ثق بان لديك القدرة على مواجهة الآخرين بمسلكيات الخلق والمعرفة.
- من لا يقنع ذاته، لا يقنع غيره.

الإيثار لغة الحوار

- بين قبولك وثقتك في رأيهم وفكرهم.
- فكر بعقل الآخر فتحقق الهدف المرجو.

الإجبار على فعل شيء
دمار مؤجل لهذا الشيء

- اجعل الآخر يفكر بعقلك وإليك هذه القصة للتوضيح: ذهب ولي أمر لأخصائي التربية الخاصة لتشخيص حالة ابنه، فسال الأخصائي الأب مجموعة من الأسئلة منها:

هل ابنك يستطيع أن يعبر عن احتياجاته؟ فقال له ولي الأمر لا.

هل يتمكن من الجلوس متزناً؟ فقال له لا.

هل يثير انتباهه الأشياء المعلقة بالهواء؟ فقال له لا.

هل بإمكانه التواصل معك أو مع أشقاؤه أو أمه؟ فقال له لا.

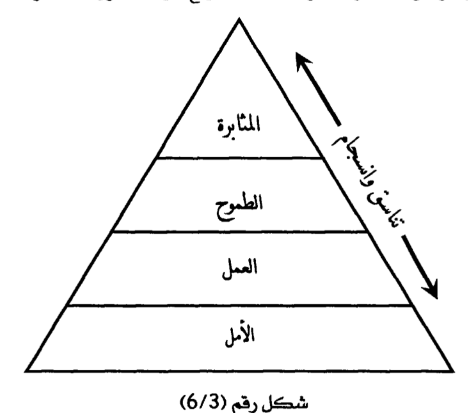
فقال له الأخصائي هيا بنا في جولة للغرف الصفية لترى حالات مشابهه لحالة ابننا العزيز، فقال له الأب وهل ابني مثل هذه الحالات !!!!!

فقال له الأخصائي إن المركز يصمم برامج لمثل هذه الحالات، فقال له الأب وهل ابني بحاجة لمثل هذه البرامج، فقال له الأخصائي هل تعلم طبيعة عمل

المركز، فقال له نعم ومن اجل ذلك جئت إليك حتى أتمكن من تهيئة ابني لدخوله المدرسة.

فقال له الأخصائي من المحتمل أن البرامج التي تصمم له داخل المركز يكون الابن في حاجة لها على الدوام، وبناءاً عليه فان برامج المدرسة لا تتفق مع قدراته.

- تعرف على وجهة نظر الآخر، فأعط لهم فرصة للتحدث والتكلم والإدلاء بالآراء والأفكار، فتعرف نقاط الاحتياج لديه فتكون نقاط قوة لك.



شكل رقم (6/3)

الهرم الذهبي للحوار والمناقشة البناءة من أجل الإقناع

يتضح من الشكل الهرمي رقم (6/3) أربعة أمور أساسية هي الأمل في سبل النجاح، ولا يتحقق الأمل إلا بالعمل، واستمرارية العمل التي يغلفها الطموح تحقق الهدف المرجو، وبالجدية في العمل والمثابرة والاطلاع على الجديد، يصل الفرد إلى الفلاح في سلوكيات الإقناع، والى أعلى مسلكيات الجودة، وإتقان العمل في حد ذاته، انجاز نسعى إليه.

ثالثاً: الدلائل العلمية والتكنولوجية والإحصائية

قد تكون الدلائل العلمية قليلة أو غامضة أو صعبة الفهم، ولكن من خلال البحث عنها وتصفحها والاطلاع عليها في إطار من الفهم العام بدقة وعناية وإمعان يستطيع الفرد فهمها وتفسيرها ومن ثم استيعابها، وتهدف هذه العملية إلى التدريب على صياغة وترتيب الأفكار وكذلك استخدام مصادر المعلومات استخداما صحيحا.

يشهد العالم ثورة معلوماتية سريعة لتطور في التكنولوجيا والاختراعات والاكتشافات كما يشهد تضخماً هائلاً في كم المعلومات والبيانات والإحصاءات التي يتم إنتاجها، وهذه المعلومات والبيانات والإحصاءات التي لا حصر لها تحتاج إلى قدرة فائقة على تنظيمها بهدف استثمارها وتوظيفها التوظيف الأمثل، حيث يتحقق فيها شرط الموثوقية ونزاهة الهدف والمقصد العلمي وصدق وثبات المعلومة.

ولتفعيل مهارة التعامل مع الدلائل العلمية والتكنولوجية والإحصائية يلزم ما يلي:

- الإستعانة بشعارات أو رسومات بيانية.
- كتابة عبارات محورية استرشادية توزع على الحاضرين تسهم في التحليل والاستنتاج.
- تجهيز كتيبات صغيرة توزع بعد الحديث أو قبله.
- استخدام الأرقام والإحصاءات يكون في حدود التقريب حتى يسهل حفظها.
- تفسير الحقائق التي تتضمنها البيانات.
- توضيح وإبراز الحقائق من أرقام وإحصاءات وأحداث.
- استخلاص البيانات محور اهتمام الطالب.
- إدراك المعنى المقصود من الحقائق الواردة.
- الحكم على صحة الدلائل والإحصاءات لتحديد مدى الفائدة منها.

دور الإقناع في التربية الخاصة:

يعد الإقناع آلية هامة في التربية الخاصة المعاصرة لما له من دور فعال في إيصال الفكرة والمعلومة للمهتمين وذوي الشأن بأساليب متنوعة، والهدف منه توجيه المتلقي

لرؤية معينة وإقناعه بها للوصول في النهاية لتغيير سلوكه وتشكيل سلوكاً في الاتجاه المقصود.

ومن التعريفات التي تناولت الإقناع نجد أنه:

- استخدام أخصائي التربية الخاصة والمرشد النفسي للألفاظ والإشارات التي يمكن أن تؤثر في تغيير الاتجاهات والميول والسلوكيات.
- عمليات فكرية وشكلية يحاول فيها أحد الطرفين التأثير على الآخر وإخضاعه لفكرة أو رأي.
- هو التأثير السليم والمقبول على الأفكار الراسخة لتغييرها كلياً أو جزئياً من خلال عرض الحقائق بأدلة مقبولة وواضحة.

ومن هذه الثلاثية السابقة ومن خلال تباينها نجد أن الإقناع جوهر مهارات الاتصال والتمكن من فنون الحوار وآدابه.

مداخل الإقناع في التربية الخاصة:

- الاعتماد على العاطفة أو المنطق في القبول والترغيب.
- الاعتماد على درجة من توضيح الجوانب السلبية لتحقيق القبول والترغيب.
- البدء بنقاط الاحتياج لدى ذوي الشأن.
- الوقوف على معرفة الاتجاهات الموجودة لدى ذوي الشأن.
- عرض وتحليل الآراء المتباينة للموضوع.
- توثيق المضمون.
- درجة الوضوح في الرسالة.
- الوقوف على درجة الغموض في الرسالة.
- الترتيب المنطقي لأفكار الرسالة.
- التأثير المتراكم والتكرار.

مثال: شاب معاق حركياً توجه إلى أخصائي تربية خاصة شاكياً له ظروفه النفسية السيئة والحالة المزاجية المزرية، وفي حوارهما معاً تبين أن السبب الرئيس لما

يمر به الشاب، هو اعتقاده بعدم قدرته على الزواج، وهنا كان دور الأخصائي الفاهم لعملية الإقناع ما يلي: بدأ الأخصائي كلامه بعبارة قيمه وهي (غياب الإحساس لا يعني غياب الحواس)، فممارسة الحب يمكن أن تكون حميمية أو أكثر رضا لدى المعوقين، فالعلاقة بين الرجل والمرأة وممارسة الحب في ظني هي أكثر من مجرد اتصال جسدي "عابر"، فالمعاشرة تفاعل حسي وروحي معاً ولا غنى لواحد عن الآخر إلا إذا كان القصد هو إشباع الحاجة الجسدية فقط.

واستطرد الأخصائي قائلاً له: هل تعتقد أن فقد الحركة يعني عجز الإنسان عن إمتاع نفسه وإمتاع شريكة حياته؟، حتى وأن كان مصاباً في العمود الفقري، فانه قادر على المعاشرة الزوجية.

تحدث الشاب قائلاً له: لا داعي لإحراج نفسي مع من أتقدم لخطبتها، ومن هي الفتاة التي ترضى بي؟ فرد الأخصائي عليه ثق بنفسك وبمقدرتك على المعاشرة الزوجية منطلقاً من مسلمة أقولها لك بكل صراحة أن غياب القدرة على المعاشرة، لا يعني غياب الرغبة لممارسة الحب، فالحب هو نقطة الشرارة التي توقد المعاشرة الزوجية.

يجب التأكيد على انه لا صحة للاعتقاد أن معظم المعوقين مصابون بعجز أو غير قادرين على الإنجاب، إذ أن اختلاف موضع الإصابة يحدد مدى شدة الضرر الذي يصيب الجهاز التناسلي ومن ثم القدرة على ممارسة الحب، وتظهر الإحصائيات أن المعوَقين حركياً عموماً يمكنهم الاستمتاع بحياة زوجية مرضية، تبين أن المعوَقين حركياً مؤهلون للإنجاب واكتساب المهارات الأبوية للاعتناء بالطفل وتربيته، صحيح أن بعض المعوقين قد تحول شدة إصابتهم دون حمل الطفل والعناية به جسديا كإطعامه وتغسيله، لكن ذلك يمكن التغلب عليه، خاصة في المجتمعات العربية، من خلال مساعدة الأهل والأقارب.

مثال على ضرورة استخدام الإقناع: في مجال توظيف ذوي الحاجات الخاصة فالأمر يحتاج إلى إقناع القطاع الحكومي والخاص على كيفية التعامل مع هؤلاء الأفراد، وإقناع أصحاب العمل في تقبلهم، وهنا قد تكون مداخل الإقناع ضرورية.

إجراءات في سلوك الإقناع:

تعتبر الأنظمة التمثيلية من أهم الوسائل التي تستخدم مع الأفراد ذوي الإعاقات، بل أن جميع وسائل وأساليب تعلم وتشخيص الأفراد ذوي الإعاقات قائمة على فلسفة الأنظمة التمثيلية وكثير من هؤلاء الأفراد يخفقون في التفاعل الاجتماعي بسبب قلة الوعي المجتمعي بالنظام التمثيلي، وهذا هو من اكبر العوائق لإنجاح عملية الدمج بأشكاله.

وتستخدم الأنظمة التمثيلية كذلك في تحسين الاتصال بالآخرين والتواصل معهم وبالتالي حسن التفاهم معهم وحسن تدريبهم وتأهيلهم تأهيلاً مهنياً ومجتمعياً، وهي على الرغم من سهولتها تمنح من يتقنها أفاقاً رحبة في الإقناع وحسن المنطق وتحقيق الانسجام، وللأنظمة التمثيلية أهمية بالغة التعلم والمعرفة، ومن خلال المفهوم العام للأنظمة التمثيلية يتبين أهمية استخدامها بالفعل مع الأفراد ذوي الإعاقات، حيث أن لديهم حاسة يتعلمون من خلالها أقوى من باقي الحواس والبعض منهم متعددي الحواس.

كل الأفراد يملكون جميع الأنظمة التمثيلية ويستطيعون التعامل بها ولكن يبقى نظام واحد أكثر تفضيلاً من غيره ويستخدم أكثر من غيره، ويتم الكشف عن ذلك من خلال نماذج الاختبارات الإدراكية، يمكن لأي إنسان أن يطور نظاميه الآخرين الأقل تفضيلاً، وبإدراك الأنظمة التمثيلية يتحقق الهدف من تصميم البرامج التدريبية والعلاجية والإرشادية للأفراد ذوي الإعاقات بل وأسرهم، وفي هذه الحالة تتحقق التشاركية في العملية التنموية المستهدفة للارتقاء بذوي الإعاقات.

الإقناع وسيلة الأسرة الميسرة للإبداع:

الأسرة التي تأخذ الإقناع وسيلة للحوار والتربية تنجح في تحقيق ما يلي:

- التعاونية والاعتماد على الذات.
- تشجيع مبدأ الاختلاف لا الخلاف.
- تقبل نقاط الاحتياج.

- تنمية الهوايات لدى الأبناء.
- تعويد السماحة والجدية في إطار القيم الأخلاقية.
- تشجيع الحوار البناء.
- حب الاستطلاع والانفتاح على الخبرات.
- تقبل العسر فقد يعقبه يسر.

- الإقناع إحدى طرق الإرشاد النفسي.
- الإقناع ضرورة إلى تجنب الإحباط والعقاب.
- الإقناع وسيلة هامة في إنجاح عملية الدمج.
- الإقناع طريق لتحقيق ثقافة الخلق والإبداع، وحتمية التحدي لدى ذوي الحاجات الخاصة.
- الإقناع يخفف الضغوط الاجتماعية مما يجنب الأفراد الهستيريا العصبية.

الفصل السابع

الخداع المقصود
Intentionally Deceiving

الفصل السابع
الخداع المقصود
Intentionally Deceiving

يعتبر الخداع المقصود مؤشر من السلوكات الدالة على نظرية العقل، فالحياة حب، فكر، إيمان، هدف، ورضا، حيث تختلف مشاعر البشر بمدى فهمهم لطبيعة العيش وكونهم بشر فهذا في حد ذاته يشكل قاعدة كبيرة في مخيلة الأفراد فلا متسع لبقاء الرضا والفكر والإيمان ولا حتى مفهوم الحب والمشاعر الصادقة تجاه الآخرين، كل هذه المفاهيم تبرز بأن لا وجود للخداع محل الثقة في طرق الوقاية من زحف الفكر المتشعب لعقلية البشر، فالحب مشاعر صادقه والحب قيمه حقيقية لكل من يدرك ذلك، والحب أعظم تضحية يقدمها الشخص للأمل الذي راوده وسعى لتحقيقه، فالبيئة المحيطة فيها من يصنعون الخداع للحول دون تحقيق الأمل، وهذا مما يسبب الإحباط وذلك لعدم معرفه ما يفكر به الآخرون، وما هي دوافعهم للحول دون تحقيق أعظم ما يفكر فيه أشخاص آخرون.

عندما توجد الثقة نحب، وعندما نحب يكون الرضا، وعندما نرضى فإننا نفكر، وعندما نفكر نصل إلى درجه الأيمان، وهذا ما ينبغي إدراكه، لكي ندرك مفهوم الحياة وهي الحياة التي تزدهر لبقاء المشاعر الصادقة والحب الذي يشكل ماهية الفكر، فلا يبقى هناك محل للخداع، وضعف إيمان البشر لمفهوم المشاعر والإحساس الذي ينصب في جدول الحب يشكل صور للخداع.

ونسوق الأمثلة التالية التي توضح هذا السلوك ففي معركة مؤتة والتي استلم فيها راية القيادة خالد بن الوليد حيث خطط في هذه المعركة تكنيكات عسكرية قائمة على الخداع المدروس للآخر حيث تدرس اليوم في المعاهد والكليات العسكرية، وهذا ما حدث في معركة أكتوبر 1973م بين القوات المصرية وجيوش الاحتلال الصهيوني، حيث تم خداع الآخر عندما انتشرت على خط القناة في الجانب المصري

فرق الفنون الشعبية وأقيمت الاحتفالات على طول خط الجبهة وفي صباح اليوم التالي كان الهجوم الكاسح لخمس موانع عسكرية عتيدة على الجاني الصهيوني وحصل النصر نتيجة هذا الخداع المقصود، وتدرس هذه التكنيكات اليوم أيضا في المعاهد والكليات العسكرية، وعلى صعيد الوعود المليئة بالخداع، وعد بريطانيا لليهود بإقامة ـ وطن قومي ـ لهم في فلسطين استنادا إلى وعد بلفور عام 1917 The Balfour Declaration، فاتفاقية سايكس ـ بيكو التي وقعت بعد ستة أشهر من الوعد الذي قطعته بريطانيا على نفسها للعرب تشكل نقضا فاضحا لذلك الوعد. ومما زاد الأمر سوءا وتعقيدا هو إعطاء لندن موافقتها ومباركتها لإقامة وطن لليهود على ارض لا تمتلكها، وكان العرب يعتقدون أنها ستكون تحت حكمهم الذاتي.

وعلى الجانب الآخر بين إلديرج ادامز (Eldridge Adams,2005) أن بعض الحيوانات تستخدم الخداع والتمويه لإنقاذ نفسها من الأعداء، وكمثال على ذلك الحرباء التي يتلون جلدها بلون الأرض فيمر الحيوان المفترس بقربها ولا يميزها، والضفادع تخفي أنفسها عن الأعداء من خلال تغيير ألوانها لتبدوا بنفس ألوان البيئة المحيطة بها، ومعظم السحالي تستخدم الخداع في معركتها مع الحيوانات الأخرى، فإذا ما هوجمت من قبل الثعابين فإنها تقطع ذيلها وتتركه يتلوى خلفها مما يشغل الحيوان المفترس ويعطي فرصة للسحلية للهروب والنجاة بنفسها.

والثعلب القطبي يغير لون فرائه حسب الفصل، ففي الشتاء يصبح لونه أبيض بلون الثلج، والبقرة عندما تشعر بالخطر تخبئ طفلها في العشب لكي لا تأكله الذئاب المفترسة، والأخطبوط أحد الظواهر الأكثر روعة في الطبيعة، فالأخطبوط لديه قدرات هائلة على تلوين جلده من خلال عكس الضوء والاختباء والتخفي وخداع الفريسة، إن طائر الوقواق يقوم بوضع بيضوه في أعشاش طيور من نوع آخر وهذه عملية وهمية تخدع بها أنواعاً أخرى من الطيور لتقوم بإطعام صغارها والاهتمام بها وبعد مراقبة طويلة لهذا الطائر وجد الباحثون شيئاً غريباً، وهو أن الوقواق وبعد أن يقوم

بوضع صغاره في أعشاش طيور أخرى، تقوم الطيور الصغيرة بتقليد صوت الأم الجديدة لاستثارة عواطفها! وما يدهش العلماء: كيف تتعرف هذه الطيور الصغيرة على الصوت الصحيح، حيث وجدوا أن الفرخ الصغير منذ خروجه من البيضة يقوم بإطلاق زقزقة تناسب نوع الطير صاحب العش الجديد.

وقد بين أن دماغ بعض الحيوانات لديه نشاط في مناطق محددة أثناء تواصل هذه الحيوانات مع بعضها، ففي جسم الحيوان هناك تجهيزات خاصة موجودة في جيناتها تفرز المواد اللازمة لتلوين جلدها بنفس الألوان ويقول العلماء إن هذا الثعلب وغيره من الحيوانات مزودة بأجهزة معقدة تنتج الهرمونات اللازمة لتغيير لون الفراء حسب الحاجة، ويقول العلماء إن ظاهرة التمويه والإخفاء عند الحيوانات غريبة ومذهلة، وتحتاج لعمليات معقدة لا يمكن أن تكون قد جاءت بالمصادفة، وهذا يدل على أن الطيور تفكر ومن الممكن أن تخدع وتكذب وتراوغ.

فعندما يحاول أحد الحيوانات وضع معلومة زائفة في عقل الآخر، أو عندما يحاول منع المعلومة الحقيقية عن الآخر. وهكذا، فإن انتشار آثار الأقدام يقود من الموقع أ إلى الموقع ب ومن ثم التأرجح عبر الأشجار (بهدف عدم ترك آثار أقدام) للاختباء في الموقع ج، هذا يعد كمثال على الخداع المقصود، إن إزالة آثار الأقدام المنتشرة من بين المواقع أ، ب يعد أيضا خداع مقصود، في كلا الحالتين، يحاول الحيوان الأول التأثير في الحلة المعرفية للحيوان الآخر.

على النقيض من ذلك، الدودة العصوية، التي يحميها مظهرها من أن يأكلها حيوان السلاب Animal Salab، هذا لا يرتبط في باب الخداع الذي يتطلب نظرية العقل. في الحقيقة إن الدودة العصوية لا تفكر بأي شيء قد يحميها من حيوان السلاب (آكل الدود)، يعني أنها لا تؤثر في عقل السلاب، في الحقيقة، ببقاء الدودة ساكنة، قد لا يراها السلاب، لكنها قد لا تكون خططت لجعل الحيوانات الأخرى تعتقد بعدم وجودها، إذ لم يكن من الضروري التفكير بما كان يفكر الحيوانات الأخرى، وبالتالي تستخدم الحيوانات الخداع كنوع من أنواع الدفاع عن النفس.

مفهوم الخداع The Concept of Deception:

هو علم وفن تخطيط وتنفيذ مجموعة من الإجراءات المنظمة لإخفاء الحقائق، وإقناع الآخر ـ المناهض ـ بمفهوم غير حقيقي عن نوايا استخدام الإمكانات الحقيقية والمعززات والتي تهدف إلى اتخاذ القرارات الخاطئة، والتي تؤدي إلى تهيئة الظروف المناسبة، لإيصال الرسالة، وتحقيق أهدافها.

والخداع معناه إظهار الخير وإضمار الشر لقصد التوصل إلى سلب الناس والانتفاع بذلك النهب وهو من جملة المكر والحيل المحرمة.

والخداع يعني الكيد والمكر والتدبير في الخفاء، وإظهار شيء واستبطان شيء آخر؛ أي إظهار الخير وإبطان الشر.

ولنا من آيات القران ما يشفي الصدور، وينير العقول حول هذا المفهوم

قال تعالى: ﴿إِنَّ ٱلْمُنَٰفِقِينَ يُخَٰدِعُونَ ٱللَّهَ وَهُوَ خَٰدِعُهُمْ وَإِذَا قَامُوٓا۟ إِلَى ٱلصَّلَوٰةِ قَامُوا۟ كُسَالَىٰ يُرَآءُونَ ٱلنَّاسَ وَلَا يَذْكُرُونَ ٱللَّهَ إِلَّا قَلِيلًا ﴾ **(سورة النساء الآية 142).**

والخداع هنا يكمن في المنافقين الذين يعتقدون أنهم يخادعون الله ويُخْفُون عنه حقيقة أنفسهم، ولهؤلاء المنافقين مظهرين احدهما حسي، والآخر نفسي، فالحسي أنهم يقومون إلى الصلاة كسالى متباطئين، وصلاتهم رياء لا حقيقة. والمظهر النفسي أنهم لا يذكرون الله إلا أحيانًا نادرة، ولو ذكروا الله حق ذكره لتركوا النفاق.

وقال تعالى: ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُوا۟ لَا تَتَّخِذُوا۟ بِطَانَةً مِّن دُونِكُمْ لَا يَأْلُونَكُمْ خَبَالًا وَدُّوا۟ مَا عَنِتُّمْ قَدْ بَدَتِ ٱلْبَغْضَآءُ مِنْ أَفْوَٰهِهِمْ وَمَا تُخْفِى صُدُورُهُمْ أَكْبَرُ ۚ قَدْ بَيَّنَّا لَكُمُ ٱلْءَايَٰتِ ۖ إِن كُنتُمْ تَعْقِلُونَ ﴾

(سورة آل عمران، الآية 118).

وإنطلاقاً من هذه الآية الكريمة، يمكن الاجتهاد والقياس بأمر الله وذلك بالاستشفاف السيكولوجي بأن على الذين يعملون بإخلاص ومحبه لوجه رب العزة أن لا يستعينوا بمن في عقولهم أو في قلوبهم اضطراب معرفي ومزاجية متقلبة، ويكتمون في نفوسهم عدم الراحة، لذا ينبغي على هذه الفئة المخلصة ـ وهم من أهل العقل والإدراك الصحيح ـ أن لا تطلع هؤلاء على ما يخصهم من أسرار وما لديهم من قوة، إذ أن هؤلاء

لا يقصرون في إفساد أمورهم، ويودون أن يرهقوهم ويضروهم أشد الضرر، وتظهر أمارات البغضاء لكم من فلتات ألسنتهم ـ وهذا ما نجده كثيراً في حياتنا فاتعظوا يا أولوا الألباب، واهتدوا يا أصحاب الشتات ويا أصحاب المادية الطاغية، فالدنيا كسوق قام ثم إنفض وسريعاً ما ينفض عمر كل واحد منا، فعودة إلى الله أيها المغيبين ـ لعل الله يكتبكم من المرحومين ـ، وهذا في حد ذاته يمكن أن نطلق عليه الخداع الايجابي حتى تؤمن الفئة العاملة المخلصة ما تضمره قلوبهم.

أسباب اللجوء إلى الخداع The Reasons for the Deception:

الأسباب كثيرة ومتشعبة وخاصةً عندما ننظر ونحلل هذا المستوى المتدني في كل المجالات، نجد أن أصل كل المشاكل ومنبعها يكاد يكون واحدا وهو السلوك الذي يعكس الصورة السلبية للفرد لتكون بدورها جزء من الصورة الكلية لأفراد المجتمع.

حيث نجد الفرد يلجأ إلى هذا السلوك فيما يلي:

- تحصيل المصالح الشخصية.
- مسايرة لخداع الآخر.
- التركيز على مخادعة الآخر.
- الظروف المعيشية القاهرة.
- تتعدد المبررات.
- الشعور بالألفة حيال موقف جديد غير مألوف.

ومثال على ذلك "تعرضت إحدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة من الجامعات، إلى تكليف من رئيسها المباشر بتوليتها مهام وضع تصور حول إنشاء مركز متخصص تمهيداً لإصدار قرار لها بإدارة هذا المركز، في حين أن هذا القرار كان بمثابة المفاجأة لها، لأنه موقف غير مألوف ولم تتوقع حدوثه، فقامت على الفور بالاتصال بأحد أساتذتها منذ أن كانت طالبة في برنامج الدكتوراه، وطلبت مشورته حول كتابة التصور المطلوب عرضه على رئيس الجامعة، وبعد أن قدم الأستاذ المستشار لها كافة

المعلومات المطلوبة وكتابتها لها مع الشرح المفصل لكل ما ذكر من أسس بناء التصور لتصميم اللائحة الداخلية المنظمة للعمل بالمركز وتقديم الجدوى الاقتصادية له والإجراءات الداخلية والخارجية لتفعيل المركز، أبلغته بأنها فكرت بكل ما قاله، وهذا الموقف من الدكتورة المذكورة ما هو إلا برهان على الخداع، إنها المخادعة والخداع سواء خداع النفس أو خداع الآخر.

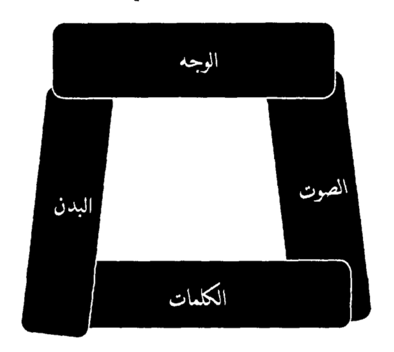
وقد يظن المخادعون في واقعنا أنهم يقومون على الأغلب بخداع الآخر، في حين أن المخادعة تتمثل في الكثير من المواقف وتشمل أدق تفاصيل الحياة وأيضا تأتي متناسبة مع أبسط مناحي العيش، فكما يمكن لوزير أو خبير أن يخادع فحتى أصغر موظف أو عامل يفعل الأمر نفسه، والأمر أشبه بثقب في حصن النفس يتسع مرة بعد مرة ليتسرب منه كل ما هو مهلك ومفضي للهزيمة النكراء، ومن منطلق أن ما يسكر كثيرة فقليله حرام، فالمخادعة لا يمكن تصنيفها على أساس الشدة والكم أو التفاضل، فأي خداع مهما كثرت مبرراته أو قلت مضاره وانعكاساته، إلا أنه يظل خداع ويؤثر على الفرد والمجتمع سلبا سواء على المدى القريب أو البعيد.

ومن كل ما سبق يمكن اعتبار إن كل فرد منا يخادع على حسب إمكانياته، وحيثيات تواجده ومن منطلق مركزه، والأسوأ ما في الأمر هو التركيز على مخادعة الآخر لنا، بينما يتم تناسي مخادعاتنا للآخر التي نجد لها مبررات، لذا يجب أن نفكر في دخول منهجية الإصلاح من بابها الأساسي وإتباع الخطوات الدقيقة لذلك فلا إصلاح إلى جانب سلوكات المخادعة.

علامات الشخص المخادع Signs of a Person Deceptive:

تقبع داخل كل منا نقطة مضيئة، وبقدر ما تتوهج هذه النقطة فان النفس تستريح، وتضاء الأركان الخفية في النفس البشرية، وأحياناً هذه النقطة تسبب إزعاجاً عندما تركز ضوئها على أحد الأركان التي لا نحب أن لا نصارح أنفسنا فيها ونحاول نفيها، وهذه سمة الطبيعة البشرية فيزداد هذا الركن ظلاماً ويبقى موجوداً كامناً يظهر ريف حالة اضطراب السلم القيمي ويستمر هذا الركن كالمرض الخبيث ـ هذا

تشخيص لا يعيه صاحب هذا الركن المظلم ـ يستمر ويتوغل وتبرز العلامات الناتجة من هذا في الأركان الأربعة الموضحة في الشكل التالي:



شكل رقم (7/1)

يبين المحاور الأربعة لظهور علامات المخادع

الشكل السابق يحدد إلى حد بعيد الأجزاء الأساسية التي يقرأ منها أي فرد العلامات البارزة للذين يتصفون بالخداع، فلكل من الوجه والبدن والكلمات والصوت، مؤشرات دالة على النحو التالي:

الوجه:

- يتجنب النظر في عينين من يواجهه.
- إبتسامة مكبوتة تميل إلى من يقولون أنها إبتسامة صفراء.
- ابتساماته متقطعة متكلفة.
- كأنه مرغم على الابتسامة.
- تبدو عيناه غائرتان يحيطهما السواد.

البدن:

- كلماته وتعبيرات وجه متناقضتان.

- نادراً ما يستخدم لغة الجسد أثناء حواره لتوضيح النقاط.
- لديه لزمات تتباين بين فرد وآخر كوضع اليد على حاجب عينيه والفرك الأنف والذقن والفم بصورة ملحوظة.

الصوت:

- نبرة صوته مرتفعة ـ على رأي المثل: خذوهم بالصوت ـ.
- كثيرً ما يسكت أثناء الحوار.
- غالباً ما يتردد أثناء الحوار.

الكلمات:

- يتجنب استخدام الدلائل والحقائق.
- يتجنب التحديد ويتجه إلى التعميمات.
- يتكلف في نطق الكلمات.
- استجاباته بطيئة.
- يقتضب في استجاباته.
- أقواله عائمة وغير مستقرة.
- يستخدم الاستعارات في الإجابات.
- يستخدم عبارات مثل: صدقني، كلامي حقيقة، أطمئن ولا مانع أن يستخدم الحلفان.
- تبريراته غير مقنعة.
- يسرب المعلومات قاصداً بطريقة غير مباشرة.
- يقع في زلات اللسان ـ إحدى طرق فحص نظرية العقل ـ.

أهداف الخداع The Objectives of Deception:

يهدف الخداع، خاصة في أثناء الصراعات، إلى تضليل الخصم عن خطة وإجراءات المعدة له، وذلك من خلال التركيز على:

- وضع أجهزة جمع وتحليل المعلومات للخصم، في حالة تصديق للأخبار والمعلومات المزَّيفة والاقتناع بها.
- القياس المستمر لردود أفعال الخصم وتحليلها.
- ضمان تحقيق أحسن النتائج، من إجراءات تنفيذ خطة الخداع.

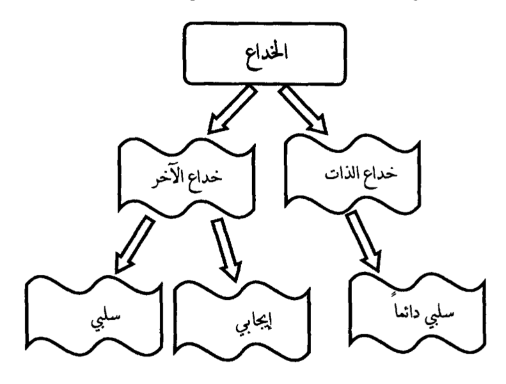
أنواع الخداع Types of Deception:

الخداع في كل الأحوال يكون للنفس، لأن الإنسان مهما علا وحصّل من نتائج ترضي هواه إلا أنه لا يمكن أن يستمر في اللعبة بقناع الرابح بشكل دائم، وهو سلوك يقوم به بعض الأفراد مرات ومرات فيكتسب مهارات أكثر.

لذا فالإنسان عندما يخادع فهو بالضرورة يصنع ويدرب مخادعين سيوقعونه في نفس الفخ عندما تدور الدائرة، أي أن صانع الشرك ينسج بخطواته شرك لنفسه بالضرورة، ويستحيل عليه تفاديه.

ولنتمعن في قوله تعالى: ﴿ يُخَـٰدِعُونَ ٱللَّهَ وَٱلَّذِينَ ءَامَنُوا۟ وَمَا يَخْدَعُونَ إِلَّآ أَنفُسَهُمْ وَمَا يَشْعُرُونَ ﴾ (سورة البقرة، الآية 9).

إنه وصف دقيق لهذا السلوك غير السوي، مهما أوجد له صاحبه من المبررات حيث أن المخادع هو بالضرورة يخدع نفسه حتى لو أوهمها بالعكس وحتى لو أنه لم يشعر بالأمر و الخداع نوعان يوضحهما الشكل التالي:



شكل رقم (7/2)

يوضح أنواع الخداع

يتبين من الشكل رقم (7/2) نوعان رئيسيان للخداع هما الخداع الذاتي وهو خداع سالب على الدوام، والخداع للآخرين وينقسم إلى خداع سلبي، خداع ايجابي.

أولاً: خداع الذات Self Deception

من السلوكات الإجتماعية ذائعة الانتشار وأمقتها صراحة هي خداع الذات وهنا الشخص الممارس لحالة الخداع، يظن أنه يخدع من حوله ولا يعلم أنه خادع نفسه في الدرجة الأولى، فهو يصنع لنفسه أوهاماً يصدق بها ويتعامل معها كأنها حقائق وأن من حوله قد صدقوه، ولكنهم في الواقع قد اخذوا حذرهم منه وهو لا يشعر وعند المواجهة يكتشف خطأه.

لا بد من الإشارة وهي غاية في الخطورة على الصعيد الأخلاقي من حالات تسيء للقيم الإنسانية وهي حالة الخداع الذي يمارسها كثير ممن حصل على شهادات علمية، ومنهم من حصل على شهادات عليا وهنا الطامة الكبرى لأنه أصبح في حقيقته عنصراً ضاراً في المجتمع، وهؤلاء يترجمون حصولهم على شهادات عليا كبروايز على الحائط، وعكس ذلك قد نجد شخصاً من عامة الشعب، وما يطلق عليها الطبقة غير المثقفة وغير المتعلمة لدرجة التخصص العلمي أو التنوع الثقافي بالسعي الدؤوب ليصبح مثقفاً وإيجابياً دون شهادات لأن لديه عقل منفتح وفكر متحرر وأسلوب محاكمة دقيق تجاه ما يدور حوله.

ويعرف مايكل نوفاك (Michael Novak,2008) خداع الذات بأنه تلك الطريقة التي نتبعها لتضليل أنفسنا بغرض قبول ما هو زائف أو غير موجود على أنه حقيقي، وهو باختصار طريقة لتبرير المعتقدات الخاطئة.

يقال أن أقدم وأسوأ أشكال الخديعة هو أن نخدع أنفسنا، ولا حدود معروفة لقدرة الإنسان على خداع نفسه:

- من منا لم يختبئ ولو مرة بشكل أو بآخر من ذاته؟.
- من منا لم يقدم يوماً على التنصل من حالة تسكن فيه؟ أو أن يتمثل صفة ليست فيه؟.

- من منا يزعم أنه لم يحاول، ولو مرة واحدة أن يستعير ذاته؟، يستعيرها إما من نفسه وإما من غيره، وهنا يوجد الفارق المهم، عندما يستعير الفرد من جهده الخاص يكون أقدر على تفسير ذاته، أما إذا استعار من غيره فهو مضطر إلى التبرير، والتبرير يقتضي إبداء الأعذار، وكلما زادت الأعذار، تراجعت احتمالات الحقيقة.

ويرجع خداع الذات إلى أسباب فيزيقية أو سيكولوجية مثل:

1. التهيؤ العقلي.
2. الانطباعات الإجمالية.
3. الهلاوس: مدركات حسية خاطئة لا تنشأ عن موضوعات واقعية في العالم الخارجي.

والفرد يعتقد أن الهلاوس واقع ويستجيب لها.

وخداع الذات مشهور جداً ويمكن التدليل عليه من خلال القصة الآتية:

كانت " رغدة " متزوجة من " عوني "، وهي لا ترغب أن تكون زوجة له، ومرعوبة من أن تتركه، فهيأت نفسها البقاء مع زوجها، لكنها تتخيل أنها غير متزوجة منه، في النهاية لا تشعر بأنها متزوجة منه، تقول: على أن أذكر نفسي بأنه زوجي، وأتخيل أني غير متزوجة منه، وبعدها أتخيل إني زوجته، ويستمر الخداع الحلزوني تصاعدي، هذا هو "خداع الذات"، وهو طريقة للإلتفاف حول الصراع دون مواجهته مباشرة أو حله.

لا يقتصر خداع النفس على إخفاء الحقيقة الداخلية، بل يتجاوز محاولة تزييفها، فكم من الناس يحاول أن يقدم نفسه في صورة لا تتفق مع حقيقته، وأحياناً يتناقض معها، فقد ينتحل صورة زائفة، أو يخفي صورة حقيقية عن وعي وقصد وتصميم، فهنا يكون الغش، وهذا هو الكذب.

أما تقديم صورة زائفة بدون وعي، أو باقتناع كامل بحقيقتها، والعمل على تزين هذه الصورة لدى الناس، فهذا هو خداع النفس.

ثانياً: خداع الآخر Deceive the Other

يمكن توضيحه من خلال فهمنا لسياق القصة التالية:

في محاولة من عمدة إحدى القرى لعمل مشروع خيري طلب من أهل قريته التبرع لإقامة هذا المشروع الخيري، حيث أن أهل القرية لا توجد لديهم سيوله نقدية، فأخبرهم بأنه سيضع قِدرًا كبيرًا في وسط القرية، وأن على كل رجل وامرأة أن يضع في القِدر كوباً من اللبن بشرط أن يضع كل واحد الكوب بمفرده من غير أن يشاهده أحد، وذلك لتصنيع اللبن إلى جبن للصرف على المشروعات الخيرية، فهرع الناس لتلبية طلب العمدة، كل منهم تخفى بالليل وسكب ما في الكوب الذي يخصه، وفي الصباح فتح العمدة القدر وماذا شاهد؟ وجد أن القدر امتلأ بالماء!!! وتسائل أين اللبن؟! ولماذا وضع كل واحد من أهل القرية الماء بدلاً من اللبن؟ كل واحد من أهل القرية.. قال في نفسه: "إن وضعي لكوب واحد من الماء لن يؤثر على كمية اللبن الكبيرة التي سيضعها أهل القرية". وكل منهم اعتمد على غيره... وكل منهم فكر بالطريقة نفسها التي فكر بها أخوه، وظن أنه هو الوحيد الذي سكب ماءً بدلاً من اللبن. والنتيجة التي حدثت.. أن المشروع لم يقم، ولم يجدوا ما يعينهم وقت الأزمات، ونستخلص من هذه القصة أنه عندما لا نتقن عملنا بحجة أنه لن يظهر وسط الأعمال الكثيرة التي سيقوم بها غيرنا من الناس فنحن نخطئ مرتين الأولى بحق أنفسنا والثانية العاقبة الوخيمة بحق من هم حولنا.

المقصود هنا ألا نأخذ مقاصد الآخرين على أنها حقيقة كاملة وموضوعية تنطبق علينا أو على أنها أحكام قاطعة ضدنا أو في حقنا، لأننا عندما نعتبرها كذلك نعطي لتقييمات الناس قيمة أكبر مما ينبغي ونسمح لهم بالتأثير بشدة في مجرى حياتنا.

وبالتالي سوف نوجه حياتنا طبقاً لتوقعات الآخرين ومتطلباتهم، بدلاً من توجيهها في ضوء حاجاتنا وقيمنا الخاصة، والحل يكون باعتبار المقاصد الموجهة من الآخرين آراء ووجهات نظر قد تمتلك الحقيقة أو بعضاً منها أو تخالفها ويمكن لنا استخدام عبارات لها تأثير إيجابي تجاه ما يطرحه الآخرون.

ويمكن التعامل مع النقد الموجه إلينا بشكل سلبي بمواجهة الاتهامات بصراحة ومباشرة والاستفسار عن المعلومات الضرورية وطرحها أيضاً، ولا بد أحياناً من الاعتراف بأننا لسنا في الحقيقة كاملين أو معصومين أو أننا نمتلك الصواب بعينه، وفي حال معرفتنا بارتكابنا خطئاً واضحاً لا بد من استباق النقد لأنفسنا وهذا في الواقع خير أسلوب لتفريغ التوتر وإبعاد العدوانية.

كلنا متفقون إن سعادة الإنسان هي الهدف المنشود، الإشباع يحقق نوع من السعادة، الإنسان يحتاج إلى إشباع حاجاته، والهدف هو تقليل معاناة الإنسان بانتشار كل ما هو إيجابي، نشر الإيجابية يساعد الآخر على إشباع حاجاته.

تشتمل كل علاقة يقوم بها الإنسان على تعريفات للذوات، يرسم كلا الطرفان صورة لذات الآخر، فإذا لم تتأكد الذات بالآخر أو أن الصفات المنسوبة إلى الآخر كانت مخالفة فان العلاقة تصبح بلا سند وتنفصل، لو افترضنا وجود الذات الحقيقية للإنسان فإننا لا بد وان نفترض ونتحدث عن أربعة ذوات أخرى على الأقل في نفس الوقت، الذات الحقيقية والذات التي يراها صاحبها والذات التي يعرضها صاحبها للآخر فرداً فرداً، والذات التي يراها الآخر فيك، كذات حقيقية أو إدعائية، حسب وجهة نظره، والذات التي تعتقد انه يراها وتحاول تدعيمها أو تغيير وجهة نظره، و لا يراها هو، فيجب الوعي بقدرات الفرد على تثبيط الآخر أو التحكم فيه أو تحريره لبناء علاقات أصيلة وخلاقة، وفيما يلي بيان الخداع السلبي والخداع الإيجابي:

1. الخداع السلبي Deception Negative:

العمل على حجب المعلومات عن الآخر ـ الذي يضمر في نفسه شيئاً ـ، يعنى السرية والأمن في الحصول على معلومات حقيقية تمس مواقف المخطط، ومثال على ذلك بأن يحجب مجموعة من الموظفين في مؤسسة ما المعلومات والإحصاءات الحقيقية، وبالتالي يتأثر قرار مدير عام المؤسسة، وبناءاً عليه تفقد المؤسسة فاعليتها.

2. الخداع الإيجابي Deception Positive:

يعنى حصر وتحليل المعلومات التي يمتلكها الآخر، وجذب انتباهه نحو أمور تبين قلة المعلومات والأجهزة والتقنيات عن ما لديه، مما يؤدي في النهاية إلى بناء التقديرات

والقرارات الخاطئة، وذلك بتمثيل مواقف ونشاطات إيجابية بعيدة عن المواقف الحقيقية قد تكون مماثلة لها في الشكل لا في المضمون لجذب التركيز ولفت الانتباه نحو هذه لأعمال الحقيقية.

أعراض الخداع Symptoms of Deception:

المخادع الذي دأبه صباحا ومساء مخادعة الناس على أهليهم وأموالهم، فالمخادع هو الشحيح وهذا الصنف هو البخيل فالشحيح أخذ المال بغير حقه والبخيل منعه من حقه، فالشح حرص الإنسان على ما ليس له من الوجوه المحرمة، والبخل: إمساك الإنسان ما في يده والامتناع من إخراجه في وجوهه التي أمر بها.

- الإحساس الزائف بالعظمة.
- تقدم الآخر قد ينسبه الفرد لنفسه.
- التباهي المفرط بالأصول.
- الاعتقاد بأن الآخرين يكرهونه.
- الاعتقاد بأن الآخرين وجدوا لخدمته.
- الاعتقاد بأن المال قادر على تغيير الأحوال.
- ينظر إلى عيوب الآخرين.
- لا ينظر إلى عيوبه.
- لديه أعراض جنون العظمة (Paranoia).
- الشعور بالاضطهاد المستمر.
- يشعر بأنه شخص بالغ الأهمية.
- عدم الثقة فيمن حوله.
- شديد المراقبة والتربص لكل ما يحيط به.
- يستحوذ عليه إحساس عارم بالعدائية يدفعه إلى أن يفسر كل تصرف غير مقصود على أنه يستهدفه ولا يرمي إلا إلى إيذائه.
- يظهر بأنه شديد التنظيم ودقيق.

- يظهر بأن لديه قدرة على الإقتناع والإقناع.
- والواقع أن هذا المرض مرض معدي، بل هو مرض وبائي بكل معنى الكلمة، هو ليس معدياً بالمعنى الفيروسي وإنما بالمفهوم السلوكي. يعني عندما يعيش شخص سليم مع شخص آخر مصاب بالبارانويا، في بيئة معزولة عن المؤثرات الخارجية، فإن أوهام الشخص المصاب تنتقل بالاقتناع إلى الشخص السليم فيتبناها ليصبح مريضاً هو الآخر.
- وكلما اتسعت دائرة المعايشة، كلما انتشر الشعور بنفس المخاوف، وأصبحت تجمع الكل منظومة واحدة من الأوهام المشتركة (Shared Psychosis) ويطلق الأطباء على هذه الحالة إسم (National Paranoia) أو جنون العظمة الإجتماعي.
- الكذب المنهج على الذات.
- الإزدواجية، نحيل الأسود أبيضاً والباطل حقاً إرضاءاً لغرورنا الموهوم وعظمتنا الزائفة.
- نقدس الخرافة.
- ننادي بالصدق ونعتنق الأباطيل
- ندعو إلى العدل فيما نتداول التدليس.
- نبشر بالاستقامة.... ونقود الانحراف.
- نسجد لله و نصلي للشيطان.
- نظلم أنفسنا ونطالبهم بالعدالة.

الفروق الجنسية في خداع الذات:

Gender Differences in Self-Deception

الرجل لديه قدرة على الخداع والكذب أكثر من المرأة، وتذكر اليسيا ولوف (Alecia Wolf, 2000) أن الرجل تفوق على المرأة في هذا المجال وأصبح لديه قدرة علي الخداع والتظاهر بغير الحقيقة، ورغم أن الحقيقة العلمية تؤكد أن المرأة تتفوق

علي الرجل في قراءة تعبير الوجه وكشف المشاعر، لكن الرجل أصبح أكثر تحايلا فلم تعد قدرات المرأة تجدي معه.

ويتفق دكتور طارق عكاشة أستاذ الطب النفسي بجامعة عين شمس مع الحقيقة العلمية التي تؤكد أن النساء لديهن قدرة اكبر علي قراءة المشاعر والتركيز علي التفاصيل والصورة العامة في وقت واحد، وذلك كما جاء في جميع أبحاث تصوير المخ للجنسين، ويقول دكتور عكاشة: إن وسائل الكذب والخداع أصبحت غير مجدية مع التطور التكنولوجي وأصبح من السهل التعرف علي أي تلاعب من أي من الطرفين، ولكن العامل الأهم والذي يجب وضعه في الاعتبار هو الذكاء فالطرف الأذكى لا يمكن خداعه بينما يمكنه أن يتقن الكذب والتظاهر والتلاعب كذلك بمشاعر وأفكار الطرف الآخر..

أسس ومبادئ الخداع Foundations and Principles of Deception:

إن الخداع، في حد ذاته، ليس غاية، ولكنه يعد وسيلة لإحداث ظروف مناسبة لتحقيق المفاجأة.

1. الإعداد الجيد: ويعنى ذلك الإعداد الجيد والمنسق لكل إجراءات الخداع، بما يواكب قدرة الخصم، وإمكاناته، وطبيعة معتقداته، ومستواه الإدراكي.
2. الصدق: إسباغ الصدق على المعلومات المرسلة للخصم، بأن تتفق إجراءات الخداع مع الخط الطبيعي المحتمل للأحداث، وذلك بأن تكون واقعية، مع عدم المبالغة.
3. أن تصل الإجراءات والمعلومات إلى الخصم عن طريق القنوات الطبيعية، ولو أدى ذلك إلى الإفصاح عن بعض الحقائق بما لا يضر بالخطة الأساسية.
4. تعدد قنوات الاتصال مع الخصم.
5. ضرورة السيطرة: على كل إجراءات الخداع، حتى لا يؤدي ذلك إلى التضارب، وكشف خطة الخداع.

6. السرية: ويقصد بذلك فرض ستار من الأمن والسرية، حول الحقيقة المراد خداع الخصم عنها.
7. مواجهة ردود أفعال الخصم، ومراعاة الظروف والأحداث الجارية؛ للمحافظة على هدف الخداع، وهذا يتطلب مرونة الخطة.
8. أن تؤدي الإجراءات الخداعية إلى رد فعل من الخصم، يحقق الهدف، وهنا تتحقق الفاعلية.
9. تحتاج خطة الخداع إلى استمرار تنسيق كل الجهود والإجراءات الخداعية بين العناصر المنفذة، كل حسب الدور المرسوم له.
10. الخداع الايجابي يلزمه الاستمرارية قبل العملية وأثنائها وبعدها.
11. دقة التخطيط لكل الإجراءات الخداعية، من حيث الكيفية، والتوقيت، ومكان التنفيذ، والظروف، التي تنفذ فيها تلك الإجراءات.
12. التجديد والابتكار: أهمية الابتكار، والبعد عن المألوف والتكرار، ومتابعة ردود فعل الخصم.
13. البساطة والبعد عن التعقيد: ويعني ذلك سهولة تنفيذ إجراءات الخداع، وذلك باستغلال كل الموارد المتيسرة، والبعد عن التعقيد.

عوامل نجاح الخداع Success Factors of Deception:

- ضرورة الحصول على المبادأة في تنفيذ إجراءات الخداع، والمحافظة عليها، طوال مراحل العملية.
- الإلمام الدقيق بالخصم وقدراته وردود أفعاله المنتظرة.
- ضرورة تهيئة الخصم لتقبل الخداع.
- أهمية التطبيق السليم لمبادئ الخداع وأساليبه.
- ملاءمة سيناريو خطة الخداع للموقف، بحيث يلائم أسلوب الخداع الموقف والظروف، حتى يكون منطقياً ومقبولاً من جانب الخصم.
- الاعتماد على كل قنوات الاتصال مع الخصم، حتى يتمكن المخادع من تأكيد المعلومات التي ترسل إلى الخصم لإزالة الشك لديه.

- أهمية توافر المواد اللازمة لعملية الخداع.
- الاستفادة من الخبرات السابقة لأعمال الخداع الناجحة.
- أهمية الاختيار السليم للقائمين على تخطيط الخداع، على أن يتوافر لديهم عدة صفات، تؤهلهم لذلك، منها الذكاء، والمبادأة، والقدرة على التخيل، والمعرفة الكاملة بالخصم ومستواه الإدراكي.

أثر البيئة على سلوك الخداع:

Environmental Impact on the Behavior of Deception

مِمَّا لا شكٌ فيه أن البيئة المستقرة سيكولوجياً، والأسرة الموحدة التي يعيش أعضاؤها في جو من العطف المتبادل هي أول أساس يرتكز عليه تَكيّف الطفل من الناحية العاطفية. فقد أجمع الخبراء والباحثين في المجال التربوي والنفسي على أن البيئة من أهم العوامل التي تعتمد عليها التربية، في تشكيل شخصية الطفل، وإكسابه الغرائز والعادات، وهي مسؤولة عن أي اضطراب أو بطء أو إهمال للقيم التربوية، كما أن استقرارها وعدم اضطراب الأسرة لهما دَورٌ كبير في استقامة سلوك الطفل ووداعته، وعلى هذا الأساس يستند الطفل فيما بعد في تركيز علاقاته الاجتماعية بصورة مُرضِية، أما إذا شُوِّهَت شخصية الطفل بسوء معاملة الوالدين فقد يعجز عن الاندماج في المجتمع، فاستقرار البيئة وعدم اضطرابها من أهم الأسباب الوثيقة في تماسك شخصية الطفل، وازدهار حياته، ومنَاعَتِه من القلق، وقد ذهب علماء النفس إلى أن اضطراب البيئة، وما تحويه من تعقيدات، وما تشتمل عليه من أنواع الحرمان، كل هذا يجعل الطفل يشعر بأنه يعيش في عالم متناقض، مليء بالغش والخداع، والخيانة والحسد، وأنه مخلوقٌ ضعيف لا حَولَ له ولا قُوَّة تجاه هذا العالم العنيف، أن مفهوم السلوك من أكثر مفاهيم العلوم الاجتماعية غموضاً لارتباطه بفعل ومواقف واستجابات الأفراد تجاه شيء ما، كما انه عبارة عن مجموعه من التصرفات والتعبيرات الداخلية والخارجية التي يسعى عن طريقها الفرد لان يحقق عمليه الأقلمة بين وجوده وبين مقتضيات الإطار الاجتماعي الذي يعيش بداخله.

علاقة الخداع بالكذب The Relation Between Deception & lying:

من الوسائل التي يمارسها من يخدعون أنفسهم وممن حولهم الكذب، والكذب يخلق حالة دمار اجتماعي هائل، وهو ليس دهاءً بل حماقة ويؤدي لتحطيم جميع الأخلاق وقد يقود للكثير من المشاكل الإجتماعية، أن قول الصدق أصبح لدى البعض حالة من السذاجة الفكرية.

فالكذب يؤدي إلى انخفاض عام في الحالة الصحية وتدهور في الأخلاق والعرف الاجتماعي السائد.

ويندرج الخداع تحت صفات النفاق وهي التلون والكذب والغدر والمكر والرياء والتملق والتحريف والتدليس والمواربة والمداهنة والتلاعب والختن والزيف والزور والبهتان.

وهناك صفات شيطانية ومنها يتشعب الحسد والبغي والحيل والغش والتمويه والتضليل والنفاق والأمر بالفساد وفي لغة المصلحة يندرج بصفات الإغراء والمراوغة والتسلق والانتهازية والطفيلية " وعادة ما يلبس الباطل لباس الحق للتمويه والتضليل، ولبساطة عقول الناس ولحسن ظنهم قد ينجح الباطل، ولوجود أنصار مؤيدين ولكن وعد الله بأن يزهق الباطل إن الباطل كان زهوقاً، وتتجلى صور الخداع والمكر في قصة يعقوب عليه السلام وأولاده في القرآن الكريم، وما الحول و القوة لرجل مسن أن يفعل وهو يواجه أحد عشر رجلاً اتفقوا بمكر وخداع على كلمة واحدة وحبكوا مسرحية " قميص ملطخ بالدم وكلهم يبكون على أخيهم صغير السن المفقود"!!!، وما الذي جعلهم يلقون أخاهم الصغير في البئر للتخلص منه وهم رجال بالغين عاقلين سوى الحسد والغل مع المكر، والخداع هنا وسيلة للتغطية على أعمال الحقد والحسد والكراهية والغل، - يقتل القتيل ويمشي في جنازته -، كذلك الكذب بقولهم أكله الذئب..... ولسيدنا يوسف شأن آخر مع القميص ولكن هذه المرة بدون دم في قصته مع امرأة العزيز " وشهد شاهد من أهلها... وإن كان قميصه قد من دبر فكذبت وهو من الصادقين.

إستراتيجية الخداع في التربية الخاصة:

إن الخداع في التربية الخاصة هو تزويق وتزين المضمون الهادف إلى إكساب مهارات وسلوكات مرغوبة وتتداخل بعض أساليب استخدامه مع الإقناع في المعنى، مع وجود فوارق قد تكون دقيقة إلى درجة إخفائها، ومن أمثال هذه الأساليب: الخداع، الإغراء، التفاوض، فبعضها تهييج للغرائز وبعضها تزييف للحقائق وبعضها مجرد حل وسط واتفاق دون اقتناع وهكذا.

الإقناع في أنه عبارة عن فن مخاطبة العقول والقلوب لا يجيده إلا من يمتلك أدواته، وبأنه إذا اجتمعت هذه الأدوات مع مناسبة الظرف الزماني والمكاني أثرت تأثيرا بالغاً، ووصلت الفكرة بسرعة البرق.

تعليم الطلاب المعاقين:

وفي دراسة بيل روث (Peal Ruth, 1991) هدفت إلى كشف الخداع من خلال دراسة مقارنه بين طلاب صعوبات التعلم (ن= 21)، وطلاب متفوقون دراسياً (ن= 22)، حيث عرضت على المجموعتين في معمل الصوتيات مجموعة قصصية تحتوي على أساليب عديدة منها أساليب الإقناع وأساليب الخداع، وبعد سماع كل قصة على حده طلب من أفراد المجموعتين كتابة الأساليب التي وردت في القصة بعد سماعها، وهكذا كان الطلب في كل القصص التي عرضت عليهم، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج يذكر منها، وجود فروق دالة إحصائياً بين أفراد المجموعتين، لصالح الطلاب المتفوقون في كل من أساليب الإقناع وأساليب الخداع حيث تبين وجود فروق في قدرة الاستدلال اللفظي على كشف أساليب الإقناع وأساليب الخداع لدى الطلبة المتفوقين مقارنة بنظرائهم ذوي صعوبات التعلم.

وفي دراسة قام بها سيمون بارون كوهين (Simon Baron-Cohen, 2006) بعنوان مجال الرؤيا أم مجال العقل؟، الخداع نظرة أخرى لأفراد التوحد، إن لعبة الأستغماية بين الآباء والأبناء والأطفال ونظرائهم، هي لعبة الخداع تحدث بصورة طبيعية، وتنطوي على الحد الأدنى من مطالب لغوية، وفيها الكثير من المرح والمتعة لكلا الطرفين وقد

تتعدى سلوكات هذه اللعبة من نطاق الرؤيا إلى نطاق إعمال العقل في الوسائل والأساليب التي يستخدمها الطرفين لكشف كل منهما الآخر، وعند استخدام هذه اللعبة مع أشخاص يعانون من التوحد تبين أن اللعبة اقتصرت على نطاق الرؤيا دون إعمال العقل في كشف احد الطرفين للآخر:

- تبين وجود قصور في استخدام القدرة على الخداع لدى أفراد التوحد.
- كما تبين أن لدى أفراد هذه المجموعة ضعف في فحص الاعتقاد الخطأ من الدرجة الأولى احد الفحوصات المستخدمة في الكشف عن نظرية العقل.

وعند استخدام هذه اللعبة مع أشخاص آخرون يعانون من التوحد:

- تبين وجود قدرة على استخدام الخداع لدى هؤلاء الأفراد.
- وتبين أن لدى أفراد هذه المجموعة القدرة على اجتياز فحص الاعتقاد الخطأ من الدرجة الأولى، وبالتالي توجد علاقة ارتباطيه طردية بين استخدام الأفراد لأسلوب الخداع، وبين المعتقد الخطأ من الدرجة الأولى.

وعند استخدام هذه اللعبة مع أشخاص آخرون يعانون من الإعاقة العقلية:

- تبين وجود قدرة على استخدام الخداع لدى هؤلاء الأفراد.
- كما تبين أن لدى أفراد هذه المجموعة ضعف في فحص الاعتقاد الخطأ من الدرجة الأولى، وبالتالي توجد علاقة عكسية بين استخدام الأفراد لأسلوب الخداع، وبين المعتقد الخطأ من الدرجة الأولى.

تبين مع أفراد هذه المجموعة أن لديهم القدرة على استخدام الخداع، وبالتالي هو مؤشر على إعمال العقل، مع وجود قصور فحص الاعتقاد الخطأ من الدرجة الأولى، وهذا في حد ذاته مؤشر على توظيف العقل.

وفي دراسة قام كل من فان ثيل وفان ديلدن ودي هان وهيوبرز (Van Thiel, Van Delden, De Haan & Huibers, 1997) هدفت الدراسة إلى معرفة اتجاهات الأطباء نحو اتخاذ قرار الموت الرحيم للمعاقين عقلياً المرضى في مؤسسات رعاية المعاقين بهولندا، (ن= 101) للعينة الكلية، وقد استجاب للاستبيان

(ن=89)، وقد تم تصميم الاستبانة من خلال أربع محاور، أولهما نوع القرار مابين وقف العلاج ورفع أجهزة التنفس، وثانيهما صفات المرضى هل المرضى يعانون من أمراض مزمنة أو معدية، أم لديهم اعتلال عام في الصحة، وثالثهما الأسباب التي تؤدي إلى اتخاذ القرار هل هم بحاجة إلى عناية فائقة أم هم معاقين عقلياً من المسنين، ورابع هذه المحاور آلية اتخاذ القرار بالتشاور مع الكادر التمريضي وبالتشاور مع مجلس الكلية أو بالتشاور مع المرضى أنفسهم أو بالتشاور مع أثنين من الثلاث، النزلاء وعدد الذين كانوا عرضة لاتخاذ قرار الموت الرحيم 222 حالة تم اتخاذ قرار في 97 حال منهم أي ما نسبته 44٪، تبين أن 97٪ من هذه الحالات ليس لهم علاقة باتخاذ القرار،وان 63٪ كانت أعمارهم اقل من 65 سنة، وشخصين فقط من المرضى وافقوا على اتخاذ قرار الموت الرحيم، حيث تم مناقشة 23 مريض حول اتخاذ القرار، وتم مناقشة الحالة الصحية مع الكادر التمريضي لعدد 60 حالة، بينما تم مناقشة الحالة الصحية في مجلس الكلية لعدد 46 حالة، أسفرت هذه المناقشات عن اتخاذ قرار وقف العلاج لعدد 75 حالة، أي أن هذه الأساليب التي يحتوي فيها الخداع والإخفاء لحقائق الأمور انطلى على اثنين من المرضى الذين خدعوا ووافقوا على الموت الرحيم.

وفي دراسة لكل من توني شارمان وأدام كامبل (Tony Charman and Adam Campbell ,2004) هدفت إلى التحقق من العلاقة بين القيام بمهام نظرية العقل وتقدير المعلمين للكفاءة الاجتماعية لدى عينة من الأطفال والمراهقين المعوقين عقلياً، وتم تطبيق اختبار فحص نظرية العقل، واختبار الكفاءة الاجتماعية وأبرزت النتائج:

- عدم وجود علاقة بين مهام نظرية العقل وتقديرات المعلمين لدى كل من العينتين سواء الأطفال أو المراهقين.
- كما تبين اجتياز الأفراد المعاقين عقليا لاختبار المعتقد الخاطئ في مفردات التي تقيس أساليب الخداع.
- أبرزت تقديرات المعلمين عدم قدرة المعوقين على استخدام أساليب الخداع.

- كما بينت الدراسة وجود علاقة بين الكفاءة الاجتماعية والمعتقد الخاطئ من الدرجة الأولى.

المبادئ الأخلاقية لاستخدام الخداع في التعليم لذوي الحاجات الخاصة:

ينبغي تحديد الحالات التي يستخدم فيها الخداع مع المعاقين، وهي وان كانت إستراتيجية مستحدثة في المفهوم والصياغة، إلا إنها وسيلة يستخدمها بعض الأخصائيون المخلصون في التربية الخاصة، وقد يطلق عليهم لفظ الفهلوي، إلا أن حقيقة الأمر نطلق عليه الأخصائي المبدع الذي يبحث عن الوسائل والاستراتيجيات التي تيسر له سبل توظيف المفهوم، أو إخفاء السلوك، أو زرع سلوك مرغوب فيه ومما دفعنا إلى أن نضع هذه الإستراتيجية والتأكيد عليها هو استخدامها بدون تخطيط مسبق، وما ينبغي فعله التخطيط المسبق وتحديد المواقف التي يمكن أن يستخدم بها الخداع، حتى يمكن تجهيز الذات في إطار من القيم الأخلاقية من أجل تنفيذ الإستراتيجية وفي ظل أي ظروف؟، مع العلم بأن عواقب الخداع دائماً متوقعة ؟، وهذا ما يمكن ضمه إلى ميثاق أخلاقيات المهنة. ينبغي أن يعي المشتغلون في التربية الخاصة:

- قد يترتب على الخداع آثار ضارة.
- الثقة والعاطفة بين الأخصائي والأفراد المعاقين مبرر ناجح لاستخدام الخداع.
- الحرص على أن لا يقترب الخداع من الكذب.
- محدودية استخدام الخداع وهو مرهون بموقف تعليمي وتدريبي.
- إستراتيجية الخداع إستراتيجية مثلى لإكساب المفاهيم والسلوك المرغوب.
- نوايا الصدق والعطاء أسس لاستخدام الخداع.
- الخداع يمس حرية الفرد المعاق واستقلاليته فأحرص على تقنينه.
- الخداع ليس معناه انتهاك لحرية الفرد المعاق، وإنما وسيله لارتقائه.
- الخداع اقصر طريق للتعليم والتدريب.
- استخدام إستراتيجية الخداع في تعديل سلوك الأفراد المعوقين.

- هنالك أسلوب منهجي لدراسة الخداع، كما يوجد المدخل الاستقصائي النظامي لكشف الخداع.
- تزييف السلوك غير المرغوب، واستخدام الخداع لتشكيل سلوك مرغوب، موازي للسلوك غير المرغوب، القادر عليها هم أصحاب المرونة الذهنية وهؤلاء هم الأخصائيون الفاعلون.
- يمكن استخدام الخداع الشكلي والحركي للمساهمة في تحسين عمليات الاتصال.
- الخداع وسيلة للحفاظ على الأمل في المستقبل، فالإعاقة لا تشفى بل أنها تتحسن وترتقي نحو الأفضل وفي قمتها يكون تحقيق الهدف من الدمج.
- الخداع أداة مشفرة، لم يفك رموزها إلا صاحب الخلق في الموقف المناسب.
- ينبغي أن لا يستخدم الخداع مع أولياء الأمور، بالإيحاء لهم بان الفرد المعاق بالتدريب المستمر يمكن أن يصبح سوياً، وينبغي أن لا يخدع ولي الأمر نفسه، ويعتقد بشفاء المعاق.
- الأخلاق؛ الخداع؛ أخصائي التربية الخاصة؛ الثقة والاطمئنان؛ المعاق، حلقة التعليم، وإدارة المعلومات في مؤسسات ومراكز التربية الخاصة.
- الخداع البصري قد يكون مدخل لخروج الفرد المعاق من عزلته.

الخداع البصري:

هو عبارة عن تداخل خطوط متوازية أو خطوط متقاطعة مثل شبكه الكلمات المتقاطعة أو لوحه الشطرنج أو دوائر متداخلة ومتقاطعة، وهو يقوم على خطوط وأشكال تجريدية بحيث تهيئ الشعور بالحركة في عين الناظر، وهو من الفنون التي تتعادل فيها الخلفيات والأشكال بحيث لا يمكن التمييز بينهما.

مبادئ الخداع البصري:

- توظيف أشكال تجريدية هندسية.
- نهج الأساليب العملية وفق نسقيه هندسية دقيقة.
- البعد عن الرمزيات والأشكال ذات الطبيعة العضوية.

- التوازن بين الفراغات والملوءات.
- خلق التأثيرات المرئية المحتدمة واللامعة التي تنشأ نتيجة تفاعل المشاعر مع العمل الفني.
- خلق حركات إيهامية تصعب الفصل بين الموضوع والخلفية.
- استعمال مفهوم التضاد بين الألوان والأشكال داخل إيقاعات متحركة.
- التركيز على وجود الحركة كأساس.
- التحفيز الدائم لإسقاط الأشكال على شبكة العين.
- توظيف أشكال محددة كمؤشر للتنبؤ بالأشكال الخفية.

الخداع في المعاقين بالقانون:

- قالوا تبرعوا لخدمة المعاق فتبرعنا، وإذ بالمعاق يستجدي الأبواب للحصول على الخدمة، فأصبح خداعاً للمتبرع وخداعاً للمتبرع له.
- قالوا إن المشرع قرر تعيين المعاقين بنسبة 5٪ في كل مؤسسة، وهذا التشريع إلزامي قابل للتطبيق على المؤسسات، إنخدع المعاق أمام هذا التشريع الحقيقي الذي كانت من نتيجته خداع حقيقي للمعاقين.
- قالوا إن الأجهزة المعينة للمعاقين معفاة من الضريبة، فإذ ببعض أصحاب الشركات يستوردون هذه الأجهزة ويخدعون مسؤولي الضريبة.
- قالوا إن الإعفاء الجمركي على سيارات المعاقين ملزم، فإذ ببعض ذوي الإعاقات الحركية البسيطة يستغلون علاقاتهم لزيادة نسبة الإعاقة للاستفادة من الإعفاء.
- وصف بعض المحامين بأن المعاقين سمعياً فاقدي الأهلية، هو خداع لأنفسهم في المقام الأول وخداع للآخرين في المقام الثاني.

الفصل الثامن

بناء خطط مشتركة وأهداف
Building Shared Plans and Goals

الفصل الثامن
بناء خطط مشتركة وأهداف
Building Shared Plans and Goals

قال تعالى: ﴿قَالَ لَقَدْ ظَلَمَكَ بِسُؤَالِ نَعْجَتِكَ إِلَىٰ نِعَاجِهِۦ ۖ وَإِنَّ كَثِيرًا مِّنَ ٱلْخُلَطَآءِ لَيَبْغِي بَعْضُهُمْ عَلَىٰ بَعْضٍ إِلَّا ٱلَّذِينَ ءَامَنُوا۟ وَعَمِلُوا۟ ٱلصَّٰلِحَٰتِ وَقَلِيلٌ مَّا هُمْ ۗ وَظَنَّ دَاوُۥدُ أَنَّمَا فَتَنَّٰهُ فَٱسْتَغْفَرَ رَبَّهُۥ وَخَرَّ رَاكِعًا وَأَنَابَ ۩﴾(سورة ص، الآية 24).

قال سيدنا داود ـ قبل أن يسمع كلام الخصم الآخر: ـ لقد ظلمك بطلب ضم نعجتك إلى نعاجه، وإن كثيرًا من المتخالطين ليجور بعضهم على بعض، إلا من استقر الإيمان في قلوبهم، وكان عمل الصالحات من دأبهم، وهم قلة نادرة.

خلق الله الإنسان بالطبيعة وأوجد فيه حب الصاحب، فالإنسان مدفوع بدافع لا نهائي من إقامة علاقة مباشرة مع عدد محدود من الأفراد الذين يتشابهون معه في الطبع أو الميول، هذه العلاقة المباشرة مع العدد المحدود ما يطلق عليه الجماعات، حيث يمكن تعريف الجماعة بأنها فردين أو أكثر، يتصلون ببعضهم بشكل مباشر، ويشتركون في أيديولوجية معينة، ويدركون بأن علاقاتهم مشتركة وفريدة، ويكون بينهم نمط مستقر من العلاقة، ويعتقدون بأنهم يشكلون جماعة متميزة من خلال:

- التفاعل الإجتماعي.
- الاستقرار.
- الأهداف المشتركة.
- إدراك الأعضاء لوجودهم في جماعة.

وهذا يعني أن أي جماعة يمكن أن ينفرد أفرادها بثلاث أبعاد رئيسية هي:

1. الخطط المشتركة.
2. الأيديولوجية المشتركة.
3. الانفرادية والتميز.

حيث يشير **البعد الأول** إلى أن الجماعة لا بد وان يلتقي أفرادها من حين إلى أخر ليخططوا لأشياء يمكن تنفيذها بشكل مشترك، وهذه اللقاءات ليس من الضرورة أن تكون منتظمة، وبشكل دوري، ولكنها يمكن أن تحدث في لقاءات وعلى فترات غير منتظمة، وقد تكون متباعدة بما يوائم الاحتياجات المشتركة.

كما يشير **البعد الثاني** إلى أن أفراد الجماعة لا بد أن يكون لديهم هدف مشترك، مثل تأمين أنفسهم وحماية أوضاعهم بين الجماعات الأخرى، وهذا في حد ذاته الشيء المشترك الذي على أساسة تبنى الجماعات.

والبعد الثالث هو نتاج لتفاعل البعدين الأول والثاني، فالأفراد الذين يتصلون ببعضهم البعض، ولديهم أيديولوجية مشتركه ينجذبون نحو بعضهم البعض، وفي هذا الانجذاب صورة من صور التدعيم، والتدعيم هنا يكون تدعيم مدرك يقودهم إلى التعرف على بعضهم البعض، ومن ثم إدراك أنفسهم بأنهم جماعة لها خصائصها المتميزة والمتفردة.

أنواع الجماعات:

تُعتبر الجماعة بمثابة الخلية الأساسية لأي بناء تنظيمي أكبر، حيث تتباين الجماعات فيما بينها فهناك:

1. الجماعات الرسمية.
2. الجماعات غير الرسمية.
3. الجماعات المغلقة.
4. الجماعات المنفتحة.
5. الجماعات المرجعية.
6. الجماعات التابعة.

أولاً: الجماعات الرسمية

ويعتبر مفهوم الجماعة الرسمية FORMA GROUPS هي الجماعة التي تكون بشكل متعمد لأداء مهمة محدده، ومجموعة الأشخاص فيها يتم تكليفهم بأداء مهام

تربوية محددة، كالقائمين على تربية فئة من فئات التربية الخاصة، أو حتى في المدارس العادية، ورياض الأطفال، لديهم مهام محددة في هذه الحالة، هؤلاء هم الجماعة الرسمية، لأنهم يحققون الاتصال المباشر من خلال الخطط المشتركة والأيدلوجية المشتركة والانفرادية والتميز.

ثانياً: الجماعات غير الرسمية

أما الجماعات غير الرسمية FORMAL GROUPS IN هي تلك الجماعة التي تنتج عن التفاعل ما بين حاجة مجموعة من الأفراد والجاذبية لهذه الحاجة بل والاهتمام بها والعمل على إشباعها، فالأفراد هنا يجتمعون حول هدف مشترك، أي أن العضوية فيما بينهم هي عضوية اختيارية تطوعية، فهم ينجذبون نحو هذا التشكيل بهدف تحقيق نواياهم ومقاصدهم، وغالبا ما تنتج الجماعة الرسمية من الجماعات غير الرسمية، وهذا يحدث في حالة أن يشترك بعض الأفراد في النوايا والمقاصد، ويكون بينهم أطر قيمية، واهتمامات ومصالح مشتركة، وقد تأخذ هذه الجماعات أنواع تنظيمية:

1. **جماعة العمل على المستوى الأفقي Horizontal Group:**

وتتكون هذه الجماعة من الأفراد ذوي الدرجة الوظيفية الواحدة والمهام الوظيفية ذات الهدف الواحد، فعلى سبيل المثال: في مراكز التربية الخاصة ممكن أن توجد الجماعة غير الرسمية لمتخصصي حالات التوحد، وأيضا لمتخصصي حالات الإعاقة السمعية، وأيضاً لمتخصصي حالات الإعاقة البصرية، أو متخصصي الاضطرابات اللغوية، ومتخصصي حالات الإعاقة العقلية.

2. **جماعة العمل على المستوى الراسي Vertical Group:**

وتتكون هذه الجماعة من الأفراد في مختلف المستويات الوظيفية، فعلى سبيل المثال في وحدة التربية المتخصصة في تدريب وعلاج أفراد التوحد، على الرغم من أنها ذات اهتمام بفئة واحدة، إلا أن المهام الوظيفية متباينة، على الرغم من أنها ذات هدف عام واحد، وهو تقديم الخدمات المثلى لأطفال التوحد والارتقاء بهم، وهذه المهام تتباين فيما بين أخصائي التدريب والتعليم وتعديل السلوك وأخصائي اللغة والعلاج الوظيفي وأخصائي

العلاج الطبيعي، ومثل هذه الجماعة تتكون لتحقيق هدف مشترك حيث أن مقصدهم هو الانجاز وتحقيق الأمن للفئة التي يتعاملون معها.

3. جماعة العمل العشوائية Random Group:

وهي الجماعة التي تتكون من الأفراد ذات المهام والدرجات الوظيفية المختلفة وهذه الجماعة تشبه مراكز التربية الخاصة الإيوائية، حيث أن هدفها الإيواء وليس الارتقاء بالمستفيدين من خدماتها من ذوي الحاجات الخاصة، ويذكر الإمام (2007) أن الإيوائية Sheltering والتربية مفهومان متباعدان، ولا يمكن الجمع بينهما مهما كانت الشروط وتحت أي مسمى، فالإيوائية عائق على جميع المستويات تكمن في عجز المؤسسات على التجاوب فعلياً مع نظم التدريب وثورة المعلومات، وبالتالي غير مهيأة لمواجهة فعاليات ومتطلبات الحياة، ولعل من أبرز الأسباب هو:

1. ارتفاع التكاليف.
2. انعدام فاعلية النظم التعليمية لذوي الحاجات الخاصة.
3. ضبابية المناهج والمقررات.
4. عدم مسايرة ثورة المعلومات وتوظيف التقنيات بما يتناسب وتباين الإعاقات.

فأصبحت الإيوائية منبعاً للتفاوت الاجتماعي، واستمرارها يمثل فاقداً اجتماعياً هائلاً.

أما التنمية والتربية مفهومان وثيقا التجانس والانسجام، يعزفان على منظومة الارتقاء ويمثلان وجهان لعملة واحدة، يستحيل الفصل بينهما، فالتنمية عملية غايتها الأخيرة رفاهية الإنسان ورقية، وهذا الإنسان هو وسيلة الاستمرارية والتنمية، واضعين في الاعتبار مبدأ الفروق الفردية، ولكي تتحقق تلك الغاية وتلك الوسيلة تقوم المؤسسات بتجهيز ذلك الإنسان ليكون الوسيلة والغاية، والانتقال من الإيوائية إلى التنموية أشبه بالسفر خلال طريق غير بعيد.

وإذا كان هذا على المستوى الإنساني فيمكن أن نتطرق إلى أساليب بناء الخطط والأهداف المشتركة لجماعات الحيوانات والتي تتطلب " توارد خواطر" بين عناصر هذه

الجماعات، حيث يجب أن يدرك الحيوان قصد الحيوانات الأخرى، ومتابعة المهام التي تكونت من أجلها هذه الجماعة، بحيث ينسجم أدائه مع تلك الأداءات للحيوانات الأخرى المشكلة للجماعة لإنجاز الهدف المشترك، أنظر هذا المثال:

لو أن جماعة من الشمبانزي أرادت اصطياد قرد صغير لأكله، فإن الهدف هنا هو إبعاد القرد الصغير عن أمه، من غير أن يفزعوا بقية القردة، ومن ثم قتله، هم هنا عملوا كفريق، وأنجزوا الهدف، هذا ربما لم يكن دليل على موضوعنا الرئيس وهو بناء خطط مشتركة حيث أن كل شمبانزي سعى لتحقيق أهدافه الفردية بتباينها بين الذكور والإناث، التي حدثت فقط متزامنة مع أهداف الآخرين الفردية، وهكذا فإن القرد الرضيع أصبح هو جزء من الهدف، وذكور الشمبانزي البالغة أحبت طعم ذلك القرد الرضيع، لذلك فإن كل ذكور المجموعة تسعى لتحقق التقدم والهدف لذلك، إن أهداف ذكور الشمبانزي جميعها متزامنة لأنهم تشاركوا نفس الطعم ونفس الاستنتاج، لقد انسجم أدائهم في أداء الآخرين، في سياق أن الشمبانزي الواحد يحاول التقاط صغير القرد وضربه حتى الموت، والآخر يقفز ويحاول عمل نفس الشيء.

كل واحد من الشمبانزي قد يدرك ما يقصده أبناء جنسه، متمثلاً بما جاء في مثلنا السابق أن " القرد الشمبانزي يحاول الحصول على قرد رضيع لكن هذا ما زال مثالاً ضعيفاً على كيان بناء الخطط المشتركة، حيث أن مشاركة الخطة تربط جميع الحيوانات المدركة أنها قد تستطيع تحقيق نفس الهدف.

بالمقابل، تأمل مثالا آخر: هناك اثنين من الشمبانزي يحملان جذع شجرة بهدف إسناده على حائط مرتفع، أمسك أحدهم الجذع بينما تسلق الآخر، وعندما وصل المتسلق إلى القمة عاد وأمسك الجذع ليتسلمه الآخر. يعد هذا مثال متوافق مع بناء الخطة المشتركة، وأن الهدف الذي لا يمكن تحقيقه إلا بمساعدة الآخرين، وإدراك كلا الحيوانين أن أحدهم لا يستطيع الوصول إلى هدفه إلا بمساعدة الآخر له، مع وصول هذه الفكرة للعقل، فإنهم يدركون لماذا يأخذ الآخر قاعدة وتصرف مختلف كما هم عليه

في المثال " ممسك الجذع، بعكس متسلقه"، لقد تم توضيح ما المقصود بالجماعات الرسمية وغير الرسمية، أما بالنسبة للجماعات المغلقة والجماعات المنفتحة.

ثالثاً: الجماعات المغلقة

فالجماعات المغلقة Closed Groups: وهي أشبه بأصحاب الإعاقات الشديدة ذات الفئة الواحدة حيث تكون عملية دخول الأفراد أو خروجهم لظروف طارئة من هذا التشكيل حيث أن الجماعات المغلقة تحتفظ بهيكل شبه ثابت سواء من ناحية الأفراد أنفسهم أو شدة إعاقتهم، أو القائمين على تقديم الخدمات لهم، وبالتالي العضو الجديد في هذه الجماعة يكون اقل تأثير في الجماعة لأنها جماعة نمطية.

رابعاً: الجماعات المنفتحة

أما الجماعات المنفتحة Open Groups: فأعضائها لديهم مشكلات جديدة ولديهم إطار مرجعيي واسع وأفرادها يكونون أكثر نفوذا من نظرائهم في الجماعات المغلقة، والإطار المرجعي في الجماعات المنفتحة يزيد من القدرة على التنوع في الأساليب والبرامج التي تتصدى للمشكلات الآنية أو إلى الأجل القصير وهذا يشبه إلى حد كبير الإعاقات البسيطة أو بالأحرى غرف المصادر لذوي صعوبات التعلم ويجوز القول غرف المصادر للموهوبين لان من ضمن خصائص الجماعات المنفتحة التنوع في أفرادها وعدم ثبوتهم، نظرا لتنوع الخدمات المقدمة لهم وبالتالي مدة البقاء تكون محدودة في غرف المصادر من اجل ذلك فالانضمام لتلك الجماعات يجعل التخطيط لها آنياً والى اجل قصير نظرا لخضوعها لتغيير أفرادها باستمرار وحيث أن التعلم في هذه الغرف مبني على أسس الفروق الفردية بينما في الجماعات المغلقة فالتخطيط فيها يكون لأجل طويل وذلك عائد لطبيعة شدة الإعاقة لديهم واستقرارها وإخضاعها لخدمات روتينية محددة، ولتوضيح آلية عمل أفراد الجماعات المرجعية والجماعات التابعة.

خامساً: الجماعات المرجعية Reference Groups

يمكن أن تشبه بجمعيات أولياء أمور الأشخاص ذوي الإعاقة، حيث تتحد مقاصدهم ونواياهم لمعرفة المعلومات الظاهرة والخافية المرتدة عن أولادهم فكل فرد

منهم يحتاج إلى أن يقيم جانبين مهمين أولهما: يقيم أداء ابنه ومدى تقدمه، وثانيهما تقيم أداءه ذاته من وقت لأخر، وحتى يقوم الفرد بذلك يلجأ إلى الجماعات المرجعية، والجماعة المرجعية هي التي يستخدمها الفرد كمعيار للتقييم الذاتي ويستمد منها قيمه واتجاهاته مثل جمعية أصدقاء المكفوفين وجمعية الشلل الدماغي وجمعية أولياء أمور المعاقين عقليا والجمعية العربية لصعوبات التعلم.

سادساً: الجماعات التابعة

والجماعات التابعة هي الجماعات التي تقترب من الجماعات العشوائية والتي ليس لها مرجعية وتعتمد على البرامج الروتينية بهدف إستنزاف الوقت وتتبنى الإيوائية لان ليس لها خطط تنموية.

مهارة التخطيط Planning Skill:

هي عملية ذهنية تتم على مراحل متعددة ومتوالية، كما إنها عملية رسم للمستقبل واستقراء أحداثه، وتوجد في كل أنواع الأنشطة سواء كانت فردية أو جماعية.

التخطيط ليس خيار بل حاجة ضرورية ويجب أن يشترك في التخطيط جميع أفراد الأسرة بقدر ما تسمح به أعمارهم لبحث مشكلاتهم المطروحة، والإدلاء بآرائهم ومقترحاتهم على ضوء أهدافهم ومواردهم وقيمهم، ما يخلق لديهم روح الانتماء ويقوي الروابط الأسرية بينهم.

ويعرفه هنري فايول **(H.Fayol,2008)** أنه: يشمل التنبؤ بما سيكون عليه المستقبل مع الاستعداد لهذا المستقبل.

كما إنها مهارة تجميع المعلومات، وافتراض توقعات في المستقبل من أجل صياغة النشاطات اللازمة لتحقيق الهدف، ويمكن أن نقول أن التخطيط هو نوع من التصور التمهيدي إلى التصور الإجرائي، وحين نعجز في وضع التصور التمهيدي فان هذا يؤدي إلى عجز في التنفيذ، وعدم وجود خطط، وبرامج علمية غير واضحة، تجعل الكثير يفقدون المسار الصحيح إلى أهدافهم، كأن العجز في التخطيط كالتخطيط للعجز،

التخطيط يقلل الفجوة بين ما هو استنباط واستخدام المنطق في وضع الخطة خطوة بخطوة للوصول إلى الهدف، ويمكن ذلك من خلال:

- تقسيم المهام الكبيرة إلى مهام فرعية.
- استنباط خطط مع توقع المعوقات.
- تقييم البدائل.
- اختيار مدخل منطقي ومنظم للأنشطة المحددة.
- الموقع الذي نقف فيه وبين ما نود الوصول إليه.

ويمكن تقسيم التخطيط إلى قسمين لهما من الأهمية بمكان أولهما التخطيط في الذات وثانيهما التخطيط في الآخرين.

أولاً: التخطيط في الذات Planning in the Self

قد يعترض الفرد في طريقه إلى تحقيق الهدف منعطفات وطرق جانبية، وإذا لم يتم ضبط وتحديد اتجاه المسير، فإنه قد لا يصل إلى الهدف، أو قد يصل إلى مكان آخر، أو قد يصل متأخرا وبين تحقيق هذه الغاية أهداف وأمنيات، تتنازع الفرد وتتجاذبه، وهنا وجب السؤال:

- أين أنا الآن؟
- وما هو وضعي الحالي؟
- ماذا أريد أن أكون؟
- وما هي طموحاتي المستقبلية؟
- كيف سأبلغ تلك المرحلة؟
- وما هي الوسائل المطلوبة؟
- كيف اعرف أنني حققت ما أصبو إليه؟

من خلال هذه الأسئلة سنتعلم كيف نقيم وضعنا الحالي بشكل شمولي وبأسلوب سهل، ونكون قادرين على تقيم قدرتنا ومعرفة جوانب الاحتياج لتلافيها، يقول بيشوب (Bishop, 2006) إن الأفراد الذين يتلقون تدريبا رسمياً في محيط العمل

يرتفع معدل إنتاجيتهم بعد عام واحد بنسبة 30٪ أكثر من الأفراد الذين لا يتلقون مثل هذا التدريب، سأل احد الأفراد زميله كيف لي أن أصل إليك فرد عليه: اخبرني أين أنت لأصف لك أقرب طريق، وتحديد الوضع الحالي قبل بدء وأثناء التخطيط والتنفيذ هو أمر أساسي من أساسيات التخطيط، وهناك أساليب تساعد على تحليل الوضع الحالي وذلك من خلال معرفة مالك وما عليك.

ثانياً: التخطيط في الآخرين Planning and Other

وهو من مقاصد عمارة الأرض في قوله تعالى: ﴿وَإِلَىٰ ثَمُودَ أَخَاهُمْ صَٰلِحًا ۚ قَالَ يَٰقَوْمِ ٱعْبُدُوا۟ ٱللَّهَ مَا لَكُم مِّنْ إِلَٰهٍ غَيْرُهُۥ ۖ هُوَ أَنشَأَكُم مِّنَ ٱلْأَرْضِ وَٱسْتَعْمَرَكُمْ فِيهَا فَٱسْتَغْفِرُوهُ ثُمَّ تُوبُوٓا۟ إِلَيْهِ ۚ إِنَّ رَبِّى قَرِيبٌ مُّجِيبٌ﴾ (سورة هود، الآية 61).

وقد أرسلنا إلى ثمود واحدًا منهم، تربطه بهم صلة النسب والمودة، وهو صالح، فقال لهم: يا قوم أعبدوا الله ـ وحده ـ ليس لكم من يستحق العبادة غيره، هو خلقكم من الأرض ومكّنكم من عمارتها، واستثمار ما فيها والانتفاع بخيرها، فادْعوه أن يغفر لكم ما سلف من ذنوبكم، ثم ارجعوا إليه بالندم على معصيته والإقبال على طاعته كلما وقعتم في ذنب، إنّ ربى قريب الرحمة مجيب الدعاء لمن يستغفره ويدعوه.

في بعض الأحيان قد يكون مستوى أداء الأفراد في وجود الناس أفضل منه عند أداء نفس الدور منفرداً، والعكس صحيح حيث يكون أداء الفرد منفرداً أفضل منه في وجود الآخرين، وتعرف ظاهرة تأثير أداء الفرد إيجاباً وسلباً (بالتأثير الإجتماعي لوجود الآخرين)، وتعرف هذه التفسيرات بنظرية التحفيز الخاصة بالتأثير الإجتماعى والتي يتلخص مضمونها في " أن ظهور الآخرين قد يؤدى إلى تحسين الأداء إذا كان الفرد يعرف عمله جيداً، وقد يتأثر الأداء سلباً إذا كان الفرد لا يعرف عمله جيداً.

يقول بونابرت لا يستطيع احد أن يقود أفراداً دون أن يقوم بتوضيح المستقبل الخاص بهم، فالقائد هو بائع الأمل.

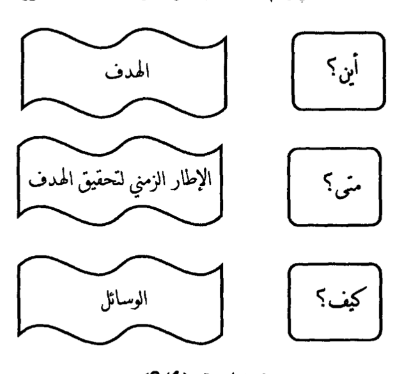
والله تعـالى يقـول: ﴿ فَبِمَا رَحْمَةٍ مِّنَ ٱللَّهِ لِنتَ لَهُمْۖ وَلَوْ كُنتَ فَظًّا غَلِيظَ ٱلْقَلْبِ لَٱنفَضُّوا۟ مِنْ حَوْلِكَۖ فَٱعْفُ عَنْهُمْ وَٱسْتَغْفِرْ لَهُمْ وَشَاوِرْهُمْ فِى ٱلْأَمْرِۖ فَإِذَا عَزَمْتَ فَتَوَكَّلْ عَلَى ٱللَّهِۚ إِنَّ ٱللَّهَ يُحِبُّ ٱلْمُتَوَكِّلِينَ ﴾ (سورة آل عمران، الآية 159).

علامات نجاح التخطيط وسلامته:

العاقل الفطن هو من يضم إلى عقله عقول الآخرين من أهل الرأي والتجربة والدراية.

قال الإمام علي رضي الله عنه: الإستشارة عين الهداية، وقد خاطر من استغنى برأيه، والتدبير قبل العمل يؤمّنك من الندم !!، ولهذا ايجابياته منها: اختصار للوقت، أكثر أسباب إصابة الصواب، تلقيح الأذهان، ترك المشاورة يُخمد الأفكار ويضيّع الفرص التي يضر تضييعها.

وانطلاقاً مما سبق يمكن الاستفادة من التخطيط في الذات والتخطيط في الآخرين، برسم مخطط سهمي رقم (8/1)، يكون مرآة لمحددات محاور التخطيط السليم



شكل رقم (8/1)

محددات محاور التخطيط السليم

ويتبين من المخطط لكي نصل إلى الجودة في المحددات، ينبغي أن ننطلق من خلال أربع منطلقات أساسية:

- نقاط القوة Strength .
- نقاط الاحتياج Needs.
- الفرص المتاحة Opportunities.
- المعيقات Obstructions.

ويطلق عليها المؤلفان منطلقات النموذج التحليلي للتخطيط السليم:

تحليل سنو" SNOO Analysis"

يستخدم هذا التحليل لمعرفة القدرات الداخلية للمؤسسات والأفراد وللجماعة أو للتنظيم بشكل عام عن طريق دراسة جوانب نقاط الاحتياج والقوة، يستخدم هذا التحليل لمعرفة الظروف الخارجية للمؤسسة أو للأفراد عن طريق دراسة الفرص المتاحة والمعيقات. أين أنا الآن؟ الخطوة الأولى نحو التخطيط. بالإجابة ستعرف من أين تبدأ.

أولاً: نقاط القوة Strength

- القدرات الشخصية والمواهب التي تمتلكها.
- مواهب وقدرات من يعملون معك.
- مزايا العمل.
- الواقعية والموضوعية.

ثانياً: نقاط الاحتياج Needs

هي أمور تتضح من طبيعة مضمون التخطيط ويبرز فيها نواحي النقص التي ينبغي استكمالها في إطار من التخطيط العام ونواحي القوة المتوفرة، حتى نطمئن إلى إجراءات التنفيذ.

ثالثاً: الفرص المتاحة Opportunities

هي مدى ما يتوافر من فرص تبرز من خلال التخطيط ويكون لدى الفرد القدرة على استخدام هذه الفرص المواتية، سواء في مجال تخصصه أو مجال جديد يبرز مواهبه فيه.

مثل: تطورات تقنيه: الحواسيب والاتصالات والانترنت.

رابعاً: المعيقات Obstructions

هي عدم إدراك مقاصد التخطيط وإدراك العاملين فيه، علاوة على عدم قراءة نواياهم في تنفيذ ما خطط له، وظروف البيئة المحيطة وما تحمله من مشكلات.

فوائد معرفة محددات التخطيط السليم:

1. وضع خطط بديلة لحالات الطوارئ مما يقلل من تأثير الأزمات.
2. محاولة قراءة المعيقات.
3. التخطيط من اجل المستقبل لتوسيع قاعدة الفرص المتاحة.
4. الشعور بتقدير الذات مما يؤدي إلى الفاعلية والتأثير الايجابي.
5. الوقوف على نواحي القوة والعمل على تطويرها في المجال نفسه والمجالات المساندة للمجال الذي تخطط فيه.

مثال: معلمة تربية خاصة متفوقة دراسياً

نقاط القوة: أنا مؤهله ومعدة أكاديمياً ولدي الكثير من الأفكار المختزلة غير المكتملة لعمل خطة تربوية فردية لطفل لديه إعاقة عقلية بسيطة.

نقاط الاحتياج: أنا لست منظمة بشكل جيد، واجد صعوبة في التطبيق العملي للجانب النظري.

الفرص المتاحة: وجود العديد من المشرفين الممكن اللجوء إلي استشارتهم.

المعيقات: الخوف من التقييم السنوي، الخوف من تعليقات الزملاء عليها.

لماذا لا نخطط؟ Why do not we plan?

يظن البعض أن الفرد إذا خطط فانه يدعي المثالية، وإذا شارك من حوله فإنه يدعي القيادية، وإذا كان صريحاً مخلصاً في عطاؤه، فكأن هذا مفروض عليه، ويفهم السيئون بأن هذا ضعف منه، ويتعرض للاتهام بأنه يريد أن يكون كبيراً.

وتساءل أي بيئة هذه تسمح بالتخطيط والإبداع وروح المبادأة والمسؤولية المجتمعية للإرتقاء من التخلف والرجعية إلى التقدمية والتنموية، في إطار من القيم الأخلاقية.

- الافتقار إلى الثقة والاعتقاد بأن التخطيط لفئة معينة ، والإدراك بأن التخطيط للآخرين وفي الآخرين وليس للفرد ذاته.
- الافتقار إلى معرفة قواعد التخطيط ومحدداته.
- التربية على الانقيادية لا للمفاهيم القيادية (تعلمنا روح التبعية).
- الاعتماد على سيء الظن لا على الحقائق.

سمات المخطط Planned Features:

- البصيرة بمفهومها الواسع.
- وجود الفهم الشامل بأهداف دعوته ومقاصدها.
- إدراكه للوسائل التي ينبغي أن يسلكها لتحقيق هذه الأهداف.
- التنبؤ بما قد يعترضه من عوائق ومشكلات.
- أن يكون صبوراً.
- قادراً على الإصغاء الجيد.

- أن يكون ديمقراطياً.
- القدرة على التنوع في الحلول البديلة للمشكلة من داخل المجموعة.
- عدم الإنفراد باتخاذ القرار ثم فرضه على المجموعة.

التخطيط في بناء علاقات Planning to Build Relationships:

إحدى سلوكيات نظرية العقل تطرح تساؤل هام وهو كيف تعتقد بأنك على المسار الصحيح؟ وللإجابة على هذا التساؤل ومن خلال مؤشرات نظرية العقل هو بناء خطط مشتركة، وبناء الخطط في حاجة إلى تخطيط بل التخطيط المحكم الذي يعرف كيف يحدد الأهداف ويوزع الأدوار على طريقة المايسترو الذي يمسك بعصاه ويوزع الأدوار على العازفين فيعطي سيمفونية رائعة تطرب السمع وتهز القلوب، فالنصف الأول من النجاح هو التخطيط، والنصف الثاني هو التخطيط تتمثل الكفاءة والمهارة في التخطيط تحقيق أهداف بعيدة المنال، تتجاوز مجرد التخطيط للتشاركية المجتمعية إلى استثمار قدرات وإمكانات مؤسسات المجتمع، وتوزيع المهام على المجموعات المتباينة في المجتمع من خلال وضع قواعد وأسس تحدد نمط أداء وكيفية عمل كل منهم لعزف سيمفونية الارتقاء وجني الخير والنماء.

العوامل التي تؤثر في بناء العلاقات Factors that Affect Relations:

لبناء علاقات ذات أهداف مشتركة تؤدي إلى بناء خطط ينبغي أن يتوفر مجموعة من العوامل يذكر منها:

- **شخص محوري:** وهذا الشخص يمارس تأثيراً لا يمكن إنكاره على سلوكها وعلى قدرتها على تحقيق أهدافها فهو الذي يوجه وينسق بين جهود الأعضاء.
- **التكافؤ بين الأعضاء:** فالتجانس بين أعضاء المجموعة يعتبر أمراً ضرورياً لزيادة فاعليتها، ويظهر التجانس في العمر والنوع ومستوى الثقافة.
- **التعاون والتشاركية:** ترتبط درجة النجاح التي يمكن أن تحققها الجماعة بمستوى التشاركية والتعاون بين أعضائها.

- **الثقة المتبادلة:** من العوامل الرئيسية التي تؤثر على مستوى كفاءة العمل الجماعي مدى الثقة بين أعضاء الجماعة.
- **الحجم الأمثل:** يختلف الحجم المناسب من جماعة إلى أخرى تبعاً لحجم العمل المطلوب إنجازه.

معيقات بناء العلاقات Barriers to Building Relationships:

- **عدم تحمل المسئولية "الأنا مالية":** فهناك بعض الأفراد ينتهزون فرصة العمل الجماعي لإلقاء العبء على الآخرين والتهرب من تحمل المسئولية وقد يساعدهم على ذلك عدم وجود تخصيص واضح لما يجب أن ينجزه كل فرد في إطار العمل الجماعي.
- **التبعية للشخص المحوري:** من بين الانتقادات الأساسية التي يوجهها البعض للجماعات أن أعضاء الجماعة الواحدة يصبحوا متطابقين في السلوك والتفكير فيتصرفون ويفكرون بنفس الطريقة.

وفي الواقع إذا حصل ذلك فإنه يؤدي إلى قتل المبادأة الفردية مما يضر بالفرد ذاته من ناحية وبإنتاجية الجماعة من ناحية أخرى فالفرد عادة يكون له رأياً متميزاً ولكن أمام اتفاق المجموعة على رأي آخر حتى ولو كان خاطئاً قد يدفعه ذلك إلى التشكك في رأيه بل في طريقة تفكيره ككل.

الحاجة إلى التعاونية والتشاركية ... لماذا؟!

The Need for a *Cooperative and Participatory... Why?!*

- إشباع اهتمام مشترك.
- الآمان.
- إشباع حاجة اجتماعية.
- إشباع الحاجة إلى احترام الذات.
- وجود حوافز مختلفة أخرى تدفع لتشكيل الجماعات.

إن السعي وراء إقامة أعمال بلا أهداف مضيعة للوقت والجهد، والسعي إلى تحقيق أهداف بدون وسائل ممكنة لتحقيق تلك الأهداف إهدار ودمار، والسعي إلى تكرار أعمال تغص الساحة بمثلها قتل لروح المبادأة والابتكار وتشجيع الروتينية وعدم الاستقلالية، مما يؤدي إلى إهدار للطاقات والجهد والأوقات، لذلك كان من الضروري في التخطيط أن تتوفر المعلومات الكافية عن العمل المزمع إقامته، سواء أكان ذلك على مستوى الأفراد أو على مستوى العمل الجماعي، توفر المعلومات عن العمل الذي تسعى لإقامته، أو إيجاده، من حيث الأهداف و الوسائل، ومدى فائدة العمل، ومدى الحاجة إليه، والزمن الذي يستغرقه ومن سيقوم به، واللوازم المادية أو البشرية اللازمة لإنجازه، وهناك ثمانية أسئلة مهمّة في ذلك لابد من الإجابة عليها بواقعية حتى ينطلق الإنسان أو الجماعة في التنفيذ.

تطبيق (سياسية الدمج):

س1: ما هدف التخطيط في هذه الحالة؟

الهدف: دمج ذوي الإعاقات في المدارس.

س2: لماذا كان هذا الهدف ذا قيمة؟

لأنه يشعر المعاق بإنسانية وحقه في الحياة.

س3: من القائم على التخطيط ومن المستفيد منه؟

مؤسسات المجتمع واسر ذوي الإعاقات.

س4: كيف سيتم تحقيق هذا الهدف؟

بتطبيق التشريعات والقوانين.

س5: متى سيكون العمل أو الحدث أكثر فاعلية؟

عندما توجد البيئة المستجيبة.

س6: أين سيكون النشاط أكثر فاعلية؟

في البرامج التأهيلية.

س7: ما تكاليف العمل من موارد بشرية ومالية وزمنية؟

أن يتابع المجلس الأعلى لشؤون الأشخاص المعوقين مع الوزارات المعنية، لتوفير وتجهيز البنية التحتية من خلال المعايير والمحكات التي تتناسب مع المجتمع.

س8: ما المنفعة التي ستتحقق من هذا العمل؟

العائد الاقتصادي على الأسرة، وبالتالي على المجتمع وتحقيق فرص التكافل الاجتماعي.

فوائد التخطيط The Benefits of Planning:

التخطيط خطوة جادّة نحو تحقيق الهدف، وبقدر ما يكون التخطيط سليماً بقدر ما يكون الإنسان أقرب إلى تحقيق الهدف بدقّة، ومراعاة جوانب التخطيط السليم يعود بفوائد جمة منها:

1. تحديد الأهداف وتوجيه الجهود نحوها مباشرة.
2. استثمار الوقت، وكسب الأوقات الفائضة التي تُهدر في قضاء أعمال ثانوية لا توصل إلى الهدف مباشرة.
3. توليّد روح المبادرة.
4. الإنجاز والإتقان.
5. تحمل المسئولية ولعب الأدوار.
6. تجنب تشتت الجهود والتضارب بين الانشطة المتشابهة.
7. التنبؤ بالمشكلات والاستعداد المبكر لحلها.
8. اعداد الكوادر ومعرفة امكانيات وقدرات العاملين.
9. التوفير في الامكانيات البشرية والمادية
10. .الرقابة وفق معايير ومقاييس موضوعية محددة.
11. تسلسل وتتابع مراحل التنفيذ، مما يؤدي إلى معرفة ما تم وما سوف يتم عن طريق الخطوات المحددة.
12. وضوح الرؤيا وتحديد الهدف.
13. تحقيق الاولويات بما يتفق من الاحتياجات.

14. السيطرة على مشاكل التنفيد.

15. تقليل المخاطر المتوقعة.

إكساب الأبناء مهارة التخطيط Give Children the Skill of Planning:

هي عبارة عن طرق تفصيلية، أو وسائل محدَّدة تُعَدُّ مقدمًا لتنفيذ الأعمال، وقد يتم صياغة هذه الخطط في شكلٍ مكتوبٍ يحدِّد الأهداف والغايات، وكذلك وسائل تحقيق الأهداف أو الغايات، وقد تكون الخطط في شكل خرائط أو شبكات أعمال، ولابد لمسيرة الحياة من تخطيط وتنظيم، فكيف نعلم أبناءنا مهارة التخطيط؟ من خلال:

- تنظيم الوقت: إن إدارة الوقت تعين المرء على الاستفادة القصوى من وقته في تحقيق أهدافه وخلق التوازن في حياته ما بين الواجبات والرغبات والأهداف.
- وضع الخطة: فعندما تخطط لحياتك مسبقاً.. وتضع لها الأهداف الواضحة يصبح تنظيم الوقت سهلاً وميسراً، والعكس صحيح.. إذا لم تخطط لحياتك فستصبح مهمتك في تنظيم الوقت صعبة.
- تدوين الأفكار: لابد من تدوين الأفكار والخطط والأهداف
- الاستفادة من الأخطاء والمعوقات.
- المرونة: المرونة ركن أساسي في التخطيط، كن مرناً في أسلوبك، لتصل إلى ما تريد.
- اقرأ خطتك وراجعها على الدوام.

قصة أم ناجحة The Story of the Mother of a Successful:

كم سهرت وكافحت واجتهدت أم الأبناء الثلاثة، ووضعت هدفاً في فكرها وغرسته في عقول أبنائها منذ كانوا أطفالاً صغاراً، واجهتها صعوبات كثيرة، لكنها لم تثنيها عن تحقيق الهدف المنشود في أن ترى أبناءها مهندسين أذكياء يشهد لهم بالنجاح، فشجعتهم على الدراسة.. هيأت لهم الأجواء الهادئة التي تعينهم على ذلك، لم تقصر في تدريسهم ودفعهم دوما إلى الأمام، وعلى رغم التأخر الدراسي للأخوين

الكبيرين، إلا أنها لم تشعر باليأس، ولم يضعف ذلك من عزيمتها وإصرارها، فنجحت في زرع روح التنافس والاجتهاد في نفوسهم، فاجتاز الأبناء الشهادة الثانوية بجدارة، ثم تجاوزوا المرحلة الجامعية بتفوق ليحقق الأبناء الثلاثة نجاحا باهرا، وها قد ارتسمت على شفاه أمهم ابتسامة الرضا والسعادة، فهي ترى أبناءها رجالا لهم مكانتهم في المجتمع، ويلقون احتراما وتقديرا ممن حولهم، فأصبح الثلاثة مهندسين ناجحين في ميادين العمل.

التخطيط في خطوات Planning Steps:

الأولى : التعرف على الرؤية والرسالة.
الثانية : دراسة الواقع وهو البيئة المحيطة بكل ما تحتويه.
الثالثة : مراجعة الهدف.
الرابعة : الأخلاق والتواضع.
الخامسة: كتابة الخطة.
السادسة : التنفيذ .
السابعة : التقويم التكويني.

أولاً: التعرف على الرؤية والرسالة

لقد أثبت الأبحاث أن الأطفال الذين لديهم رؤية واضحة لمستقبلهم هم أكثر نجاحا من الناحية الدراسية، كما أنهم أقدر ممن سواهم في مواجهة تحديات الحياة، الفرد الفعال تحركه أهدافه بعيدة المدى ولديه طموحات عالية بالمقارنة مع من حوله، بينما الرسالة وتحديد الرسالة يساعد في وضوح الأهداف، وهي تسبق الهدف.

ثانياً: دراسة الواقع والبيئة المحيطة بكل ما تحتويه

وهي جمع المعلومات حول المخطط، ومعلومات حول البيئة التي تحيط به.

ثالثاً: مراجعة الهدف

1. التفريق بين الغاية والهدف.
2. تقسيم الهدف إلى أهداف أصغر.
3. ترتيب الأهداف حسب الأولويات.

رابعاً: الأخلاق والتواضع

الأخلاق والتواضع من صفا الشخصية الفاعلة يقول الله تبارك وتعالى: ﴿ وَٱلَّذِينَ ٱسْتَجَابُوا۟ لِرَبِّهِمْ وَأَقَامُوا۟ ٱلصَّلَوٰةَ وَأَمْرُهُمْ شُورَىٰ بَيْنَهُمْ وَمِمَّا رَزَقْنَٰهُمْ يُنفِقُونَ ﴾ (سورة الشورى، الآية 38).

والذين أجابوا دعوة خالقهم ومربيهم، فآمنوا به، وحافظوا على صلواتهم، وكان شأنهم التشاور في أمورهم لإقامة العدل في مجتمعهم، دون أن يستبد بهم فرد أو قلة من الناس، ومما أنعم الله به عليهم ينفقون في وجوه الخير.

خامساً: كتابة الخطة

لابد من كتابتها خطوة خطوة:

1. أين أنا الان؟
2. ماذا أريد؟
3. متى أريد ذلك؟
4. كيف استطيع أن أصل إلى هناك؟
5. ماذا افعل الآن حتى أصل إلى ما أريد؟

وضع برنامج زمني: حسب تسلسل الأعمال، ومهمة كل فرد ومداها الزمني، حدد الوسائل والأدوات طورها على الدوام تبعاً لمقتضيات التنفيذ. الحكم على نجاح الخطة؟

1. أن تكون ترجمة حقيقية للأولويات والإمكانيات.
2. التوازن الداخلي بين الأهداف.
3. الواقعية = إمكانية التنفيذ + الوقت + القدرات + القبول من المنفذين.

سادساً: التنفيذ

التخطيط من اجل التنفيذ:

1. اكتب الخطة بوضوح ودقة واستخدم الرسم والأشكال الهندسية.
2. التطوير الذاتي المستمر، التدريب العملي.
3. الدقة والمرونة في الانجاز.
4. التزام بالخطة.

سابعاً: التقويم التكويني

إنك تتقدم كل يوم خطوة نحو الهدف: قارن بين ما وصلت إليه، وما كنت عليه، وما كنت ترجو أن تصل إليه، والتقويم يساعد على المرونة فيغير الأسلوب ويعدل المسار.

التخطيط أساس فاعلية التربية الخاصة:

التخطيط شرط لنجاح العمل في التربية الخاصة، وتجنب الفوضى والاضطراب في تنفيذ إجراءاتها، فالتربية الخاصة ليست مجرد نظام تربوي أثبت نفسه بكفاءته وفعاليته في التطور المعرفي لكنها أسلوب حياة، بمعنى إنها إن لم تمارس في المنزل والمدرسة والجامعة والمصنع والمؤسسة بل وفي الحوار بين منظمات المجتمع المدني، فإن تجلياتها التربوية تصبح بلا معنى أو بمعنى أدق ستفتقر إلى جوهرها الحقيقي، وفي ضوء ذلك ينبغي التفرقة بين إجراءات التربية الخاصة وقيم التربية الخاصة، وإجراءات التربية الخاصة تتمثل في التخطيط وفي إجرائه بطريقة دورية وبالصورة الصحيحة.

وللتخطيط مبادئ وضوابط يُمكن أن يستفيد منها القائمون على مراكز ومؤسسات التربية الخاصة مهما كانت نوعية المؤسسة وإمكاناتها:

- الوعي بسيكولوجية الفئة المراد التخطيط لها.
- توفر المعلومات عن الواقع القائم وعن العمل الذي يسعى المخطط لإقامته، فالواقع منطلق للمستقبل الذي تخطط له.
- تحديد الأهداف مع مراعاة:

- طبيعة العمل الذي نخطط له.
- مراعاة الأولويات.
- إيجاد للبدائل.
- التوازن.
- الواقعية.
- الوضوح.

▪ معرفة وحصر الوسائل والإمكانات البشرية والمادية لتنفيذ الخطة.

▪ تحديد زمان ومكان تنفيذ العمل وإنجازه.

▪ تحديد من يقوم بتنفيذ العمل، الأخصائي المناسب للعمل المناسب، أي الأخصائي المعد للعمل الذي أعد من اجله.

▪ تحديد إجرائي لادوار المشاركين في الخطة.

▪ تحديد طريقة التقويم وكيفية إعداد التقارير المستمرة في متابعة الحالة، وبيان معايير الإنجاز التي على أساسها يقاس النجاح أو الإخفاق في العمل.

وهذه المعايير ترتكز على أربعة أمور هي:

- كم الانجاز.
- نوعية الانجاز.
- مقدار الجهد والتكلفة المادية.
- مقدار الزمن الذي استغرق في الانجاز.

▪ إنجاز < تكلفة في ضوء الزمن ← إخفاق.

▪ إنجاز = تكلفة في ضوء الزمن ← محاولات قابلة للتطوير.

▪ إنجاز > تكلفة في ضوء الزمن ← نجاح.

فقبل التخطيط في تصميم البرنامج يتم تحديد العينة التي من أجلها نجيب على الأسئلة التالية:

- ما هي سيكولوجية هذه العينة؟.
- ما هي الأهداف الأولية؟.
- ما هي الأدوات المساهمة في تحديد هذه العينة؟.
- ما هي الاستراتيجيات المناسبة في عمليتي التعليم والتأهيل؟.
- كيف تشارك الأسرة؟.
- ما هي وسائل الإقناع للارتقاء بالحالة؟.
- ما هي طرق التقييم؟.

كل هذه الأسئلة وغيرها تسهم إلى حد كبير في التخطيط الفعال، فالتخطيط للبرامج يتم رسمه وتصميمه باشتراك فعال بين طاقم متعدد التخصصات، وباشتراك الأهل، واشتراك الفرد نفسه، سواء في برامج فردية أو برامج جماعية فالبرنامج الفردي هو المنطلق الرئيس في التربية الخاصة.

برنامج العمل الفردي هو برنامج فعَّال ويحدد احتياجات الفرد في عمليتي التعليم والتأهيل، والبرنامج يعتمد على وصف وضع الفرد الحالي كما قدر في مراحل التقييم والتشخيص.

لماذا برنامج العمل الفردي؟

- يجب أن يكون البرنامج ملائماً لطبيعة الفرد.
- بناء البرنامج حسب نقاط القوة التي يمتلكها الفرد.
- مراعاة بيئة الطالب.
- تطوير مستوى الأداء الحالي.
- التشاركية أساس التنموية، فالتنسيق بين فريق العمل والمحيطين حتماً يؤدي إلى التطوير، وتحسين الحالة.
- مرونة البرنامج في مراعاة التغيرات الطارئة.
- البرنامج هو جزء من الهدف العام.

أهداف برنامج العمل الفردي:

- الوقوف على احتياجات الفرد.
- تنمية الوعي الأسري تجاه الحالة.
- التكاملية وسد الثغرات مع وفي البرامج التربوية.
- تصميم خطة تتسم بالاستمرارية.
- التشاركية والتنسيق في فريق العمل من أجل تحقيق الأهداف.
- توثيق إجراءات العمل.

معيقات بناء الخطط في التربية الخاصة:

قد يخفق بناء الخطط لأسباب عديدة منها:

- قلة الإلمام بالاحتياجات وعدم الدقة في جلب المعلومات.
- عدم توظيف التقنيات وتصميم الوسائل الملائمة لكل حالة.
- قلة الإمكانات وعدم استثمار ما توفر منها في ضوء الاحتياجات.
- انتفاء عناصر الخطة الجيدة (كالشمولية، المرونة، الاستمرارية، متابعة المستجدات).
- النظر إلى التربية الخاصة، بأنها تربية التحسين الطفيف، أو التحسين المؤقت.
- الأخصائي الذي يعمل بلا عاطفة.
- الأخصائي الذي لا يحرص على تطوير ذاته.
- الدورات التدريبية النظرية، وينبغي أن تكون إجرائية.
- قلة الصبر تؤدي به إلى العزوف عن بناء الخطة.

نموذج تخطيط في مركز أو مؤسسة تربية خاصة:

1. موضوع الخطة: تعيين أخصائيين للعمل في المركز أو المؤسسة.
2. هدف الخطة:

- تعيين أخصائيين وفق معايير منها:

- نوعية الإعاقة.
- إمكانيات المركز.
- بيئة المركز.
- المؤهل الأكاديمي.

▪ تغطية جميع نقاط الاحتياج.

▪ تحديد الأولويات.

▪ تحديد العملية المرادة في الخطة، إما تعليمية، أو تأهيلية، أو الاثنين معاً.

3. عدم الأخصائيين وهذا يخضع إلى:

▪ نوعية التعليم.

▪ عدد المستفيدين.

▪ الأنشطة الفردية.

▪ الأنشطة الجماعية.

▪ الجنس.

4. المدى الزمني ويخضع إلى:

▪ تكلفة المعينين.

▪ موارد المركز.

▪ الخطط التعليمية والتأهيلية.

5. أولويات توظيف الإمكانات.

6. من يقوم بعملية التعيين.

7. من المنوط له باتخاذ القرار النهائي للتعيين.

8. تحديد فترة لتقييم الأداء فترات.

الفصل التاسع

الانتباه الانتقائي
Selective Attention

الفصل التاسع
الانتباه الانتقائي
Selective Attention

حيث أن الانتباه هو أحد المهارات الأساسية للتعلم لذا فإن النجاح المدرسي والاتجاه نحو التعلم يتطلب أن ينتقي التلميذ من بين المثيرات المتعددة الموجودة في غرفة الصف، تلك المثيرات ذات العلاقة بالتحصيل وأن يهمل المثيرات غير الملائمة، وهو عملية تركيز الشعور في شيء، وهي أحد العمليات العقلية لدى الإنسان، كما يعد موضوع الانتباه من الموضوعات الحيوية ذات التأثيرات العميقة على التعلم والنشاط العقلي المعرفي للفرد بوجه عام، ومن خلال عملية الانتباه يمكن للفرد اكتساب الكثير من المهارات وتكوين كثير من العادات السلوكية المتعلمة التي تحقق له قدراً كبيراً من التوافق في المحيط الذي يعيش فيه، كما انه قدرة الفرد على تركيز حواسه على مثير داخلي فكرة، إحساس،... أو مثير خارجي ما: شئ، شخص، موقف...، فمثلاً يفترض من التلميذ النظر والإصغاء إلى المدرس ولا يلتفت إلى الشبابيك والطرقات والاستماع لأصوات السيارات خارج المدرسة، ويفترض فيه التركيز على موضوع الدرس والمثيرات المحيطة بموضوع الشرح كأن يرى الكلمات المكتوبة على السبورة أو المعروضة بالأجهزة التكنولوجية داخل غرفة الصف.

ويرى علماء النفس أن بؤرة شعور الطالب تمتلئ بالموضوع الذي يجتذب اهتمامه ويكون مركز اهتمامه وما عداه يشكل هامش الشعور وأن الانتقال بين البؤرة والهامش عملية دينامية مستمرة أثناء اليقظة، فالانتباه من أهم وأعقد العمليات المعرفية لدى الفرد، وهو عملية متشابكة ومتداخلة مع العمليات المعرفية الأخرى لذا كان من الصعب تحديد تعريف متفق عليه ولكن حدد بعض الباحثين مفهومه، و يرى كل من مارغرم وماركس (Margerum & Marx,2002) وأن الانتباه هو تركيز للعمليات المعرفية، وفي

هذا الصدد يوضحان أن الانتباه عملية معرفية لا يمكن ملاحظتها بشكل مباشر، أن الانتباه يمكن أن يتميز في بعدين:

أ- من حيث طبيعته:

- الانتباه الإرادي.
- الانتباه اللاإرادي.

ب- من حيث أمده:

- الانتباه اللحظي أو قصير المدى.
- الانتباه المستمر أو طويل المدى.

فالمدرسون يتمكنون فقط من ملاحظة أداء الطفل والوصول إلى استنتاجات فيما إذا كان منتبهاً أم لا، وهذا هو السبب الذي يجعل المحللين السلوكيين ينظرون إلى الانتباه على أنه "سلوك الانتباه" وهو يعتبر مطلباً أساسياً سابقاً للتحصيل المدرسي، ويعود إلى قدرة الفرد على حصر وتركيز الانتباه بشكل انتقائي للمثيرات المناسبة.

مكونات الانتباه:

ويميز براكلي (Barkley, 1998) بين عدة مكونات للانتباه مثل:

أولاً: اليقظة Alertness

الأخصائي (المدرب) الناجح هو القادر على قطع الاتصال بين حواسه وذهنه وقتما شاء وعليه أن يمتلك مهارات الذكاء العاطفي وطبيعة التواصل العاطفي فتقدير العواطف هو أحد مهارات الذكاء العاطفي، والتعبير عن العواطف جزء هام من أجزاء التواصل وعنصراً من عناصر التحكم العاطفي (Lawrence,2001) ومن الضروري أن يدرك أنه قد أعطى التدعيم المناسب وخاصة التدعيم الاجتماعي كالمدح والثناء والابتسامات والمشاعر الدافئة والتواصل الصادق يلتقطه التلميذ فوراً طبقا بنظرية الفمتوثانية، ومن أنواع التدعيمات الأكثر شيوعاً: الأطعمة (التعزيز المادي) والطرق الاجتماعية مثل (الاهتمام، الثناء، التصفيق وهو تدعيم اجتماعي مؤثر وهو ما يسمى بالتعزيز الاجتماعي.

ثانياً: الاستثارة Arousal

هي توهج مفاجئ لموقف طارئ، وقد يكون فكرة غريبة، غير مألوفة تضاف إلى عصر المعلوماتية، وتبعث على التكيف والتوافق مع المستجدات.

وإجراء الاستثارة يمكن أن يتم من خلال عدة استراتيجيات منظمة، وبطريقة متعمّدة، دون انتظار أن تحدث نتيجة للصدفة أو الخطأ، ويمكن التدريب على الاستثارة من خلال عدة استراتيجيات منها:

1. **إستراتجية الهروب:**

هي طريقة قد تنسب إلى مفهوم الخداع، حيث تعتبر طريقة بسيطة في ظاهرها وعميقة في تحقيق إجراء الاستثارة. ففي أي موقف، توجد العديد من الأشياء "العادية"، و التي "نأخذها مأخذ التسليم".

مثال ذلك: محل تصليح سيارات لا يوجد به أدوات التصليح. وعليه، يكون عليك أن تأخذ معك أدوات التصليح الخاصة بك، و إذا لم ترد أن تمضي بها جيئة و ذهابا، يمكن أن تودعها في محل تصليح سيارات كأمانة، في هذه الحالة يمكن أن يتم استخدام أدواتك الخاصّة التي عليها حروف اسمك، أو شعار الشركة التي تمتلكها، فيعتزّ أصدقاؤك بأنهم يصلحون سيارتهم في أدواتك الخاصّة، كما يستفيد المحل ارتباطك الدائم به.

2. **إستراتجية عكس الموقف:**

تقوم على تحقيق الهدف ثم المضي في الاتّجاه المعاكس.

مثال ذلك أحداث الحادي عشر من أيلول من عام 2001، وفي محاولة للوقوف على من كان وراءها وعلى تداعياتها يقول أندرياس فون بيلوف الرئيس السابق لجهاز المخابرات في الحكومة الألمانية في مقدمة كتابه الـ *CIA* ودورها في أحداث الحادي عشر من أيلول، فتحت أبواب جهنم في ثوان معدودة على أناس لا حول لهم ولا قوة ولم تستطع دولتهم حمايتهم، هذا العمل اتهم به جماعة من المسلمين، الذين قامت الولايات

المتحدة الأمريكية بدعمهم في أفغانستان أيام الغزو الروسي، وأنعكس السحر على الساحر.

3. إستراتجية المبالغة:

هذه **الإستراتجية** في التفكير الإبتكاري تتّصل ببعد المقاييس والسرعات، ويطلق العنان للشخص للمبالغة في هذا الإطار، وهذه المبالغة تقود إلى التفكير في كيفية حل المشكلات. فمثلاً كأن يتخيل شخصاً بأنه توجد سيارات مصمم لها جهاز يوضع تحت الجير، وعند الضغط على الجير ترتفع السارة إلى اعلي فأعلى وبهذا الجهاز يتجاوز الشخص الأزمات المرورية، وأيضاً يمكن إيصال المواطنين إلى منازلهم عبر سلم متحرك يخرج بكبسة أوتوماتيكية من السيارة توصله إلى شقته عبر أي نافذة من النوافذ.

4. إستراتجية التحريف:

تقوم على علاقات طبيعية بين الأطراف المشتركين، وتتحقّق بتغيير هذه العلاقات و معدّلات التتابع، وقد تقوم على التفكير التقاربي مغاير للمألوف، مثل هذه الاستثارة يمكن أن تقود إلى فكرة بسيطة، و هي أن نطلب من المرضى أن يصفوا العلاج المناسب، ثم يكون عليهم تفسير لسبب وصفهم هذا العلاج، ومن المعروف أن الإنسان يجب أن يكون ملمّا بالعلوم الطبية، حتى يتمكّن من وصف العلاج.

5. إستراتجية التمنّي:

تقوم على الأفكار التخيلية، لتحقيق أحلام تتسم بروح التفاؤل وتيسير سبل الحياة، فمثلاً كأن يحلم شخصاً بأن حذائه مبرمج بخريطة المدينة التي يعيش فيها، وما يخرج من بيته يحدد المكان المراد الوصل إليه، فينطق اسم المكان، فيذهب به الحذاء إلى الموقع المنوي الذهاب إليه، ومن هذا المثال يمكن أن نفكر في اللامألوف وقد نمارسه بالأفكار عن طريق إستراتجية الاستثارة بالتمنّي.

ثالثاً: الانتباه الانتقائي Selective Attention

إن انتقاء المعلومات وتنظيم الاستجابات يتم عن طريق تصور السياق، فاضطراب التصور أو اضطراب معالجة السياق قد يفسران صعوبة معالجة ملاءمة المثيرات

واضطرابات الانتباه، ترجع اضطرابات الانتباه الانتقائي إلى عيب في استجابة التعويد، وبالتالي قد ينشط الانتباه الانتقائي بصورة دائمة لأن كل المثيرات تعتبر، في هذه الحالة جديدة، فإذا كانت كل المثيرات موضع تمييز Discrimination فلن ينتقي منها إذن أحد ولهذا يظهر ذلك الانقطاع عن العالم المميز للمرض العقلي، والانتباه الانتقائي يعتبر إجراءات انتقاء مبكرة تقوم على الخصائص الإدراكية للمثيرات Stimulus-Set وهذا يتوقف مع فرضية وجود فرط يقظة Hypervigilance، كما يعتبر إجراءات انتقاء متأخرة تقوم على الخصائص الدلالية للمثيرات Response-Set وهذا يتوافق مع فرضية وجود اضطراب في الانتباه الانتقائي.

رابعاً: الانتباه طويل المدى Sustained Attention

وقد يؤدي إلى تشويش الفرد وعدم تركيزه على المضمون، وازدياد شدة الانتباه إلى درجة ملحوظة تنبه الفرد إلى كل المثيرات المحيطة به، في وقت واحد، مما يجعله غير مستقر، وغير مستوعب لِما يدور حوله بصورة صحيحة، وغير منتج للمهام التي يكلف بها، فازدياد الانتباه على الحدّ، يصبح خللاً، ويخل بتكيّف الفرد، وتوافقه.

وكل هذه المكونات يؤثر تأثيراً ملحوظاً على فاعلية الانتباه، حيث تقل أو تضعف هذه الفعالية عندما تكون اليقظة العقلية للفرد عند حدها الأدنى.

والطالب الذي يعاني من صعوبات الانتباه لا يستطيع أن يحتفظ بصوت المدرس كأساس وهذا هو المثير البارز الذي يكون موضع الإدراك والانتباه، بل تبقى لديه المثيرات الأخرى ويؤدي ذلك إلى تعطيل العملية التعليمية وأيضاً إلى تقليل فرص النجاح المدرسي، وما يدور بين الطالب المعلم لا يعد انتباه مشترك، إذا تمكن الطالب إدراك الموضوع بنفسه، والتركيز على **الانتباه ضرورة ذهنية**، حيث هو عملية اختيار وتركيز وتمثيل معرفي، أي أنه عبارة عن بنية مشفرة، إدراكية، حركية تخص المفاهيم التي تحتوي على المعلومات اللازمة للتصرفات والمفاهيم للتعامل نحو العالم الخارجي، وذلك إما أن يكون زمن هذا التمثيل آني أثناء نشاطاتنا الإدراكية، أو من خلال رموز داخلية محفوظة في الذاكرة.

كما يساعد على تنظيم العديد من الفعاليات الحيوية، وهو وظيفة من وظائف الدماغ وتكثيف للطاقة الذهنية، كما يسهم في فهم الأمور وإدراكها، والطاقة الذهنية للفرد تتمركز على المثير الجاذب للانتباه.

واللحاء الجبهي Frontal Cortex الموجود في القسم الأمامي من الدماغ يقوم بدور فعال في عملية الانتباه، وقابلية الانتباه تعد من النعم المهمة والتي نحتاج إليها في كل أمور الحياة قال تعالى: ﴿ وَإِن تَعُدُّواْ نِعْمَةَ ٱللَّهِ لَا تُحْصُوهَآ ۗ إِنَّ ٱللَّهَ لَغَفُورٌ رَّحِيمٌ ﴾ **(سورة النحل، الآية 18).**

الإنسان هو المخلوق الوحيد الذي يبدأ بسماع الأصوات و هو في رحم أمه، ففي المرحلة الجنينية يسمع الجنين الأصوات الآتية إليه من الخارج نتيجة لنعمة السمع ونعمة الانتباه، وقد ثبت علميا أن الجنين في شهره الخامس يسمع أصوات حركات أمعاء وقلب أمه، و تتولد نتيجة هذا السمع إشارات عصبية سمعية في الأذن الداخلية والعصب السمعي يمكن تسجيلها بآلات التسجيل المخبرية، وهذا برهان علمي يثبت سماع الجنين للأصوات في هذه المرحلة المبكرة من عمره، لم تسجل مثل هذه الإشارات العصبية في الجهاز البصري للجنين لأنه لا يبصر الضوء إلا بعد ولادته ويمكن أن يسمع الأصوات بالطريقة الطبيعية بعد بضعة أيام من ولادته بعد أن تمتص كل السوائل وفضلات الأنسجة المتبقية في أذنه الوسطي، ثم يصبح السمع حاداً بعد أيام قلائل من ولادة الطفل، ومع الولادة وبتوجيه الانتباه نحو العالم الخارجي تتطور هذه القابلية الفطرية، وبواسطة الحواس الخمس يستطيع الإنسان بشكل إرادي أو آلي تكثيف انتباهه نحو مثير أو مثيرات إنتقائية.

وأن العلاقة بين الطالب والمعلم هي علاقة تفاعلية وينبغي أن يدركا ما يدرك كل منهما عند عرض المحتوى، فإذا عرض المعلم المحتوى وقام الطالب بتكرار متقطع لبعض أجزاء هذا المحتوى، فإن هذا لا يعد مشاركة بالانتباه، هو ما يكون الفرد في موقع الحدث ولا يشعر به إلا شعور غامضاً، وهذا ما يمكن أن نسميه هامش الشعور، ولكن إذا عرض المعلم المحتوى وشارك الطالب في جزئيات هذا المحتوى فإن هذا يعد

مشاركة مقصودة للتركيز Intentionally Sharing of Attention، حيث أن الحواس هيئت لاستقبال المثيرات، وإذا عرض المعلم المحتوى وتناول فيه مجموعة من الاستفسارات وانتبه التلميذ إليها وأجاب على بعضها واستفسر على البعض الآخر وانتبه المعلم له، فإن هذا يعد مشاركة في الانتباه Sharing of Attention، حيث يركز الفرد انتباهه في المحتوى وهذا ما يمكن تسميته ببؤرة الشعور، يكون تركيز الشعور في شيء مثير سواء كان هذا المثير حسياً أو معنوياً، وعلاوة على ذلك إذا كلف الطالب بواجبات وفعلها أو فعل جزءاً منها، وعرض ذلك على المعلم فإن هذه العملية تعد مشاركة انتباه واقعية Virtual Sharing of Attention، حيث وجهت الحواس وتهيئت نحو استقبال مثيرات المحيط الخارجية، وتعرف قابلية الانتباه المحدودة Limited Attention Capacity بأنها قدرة الفرد على التركيز في كمية محدودة جدا من المعلومات في الوقت ذاته.

لنفرض أن مدة التركيز والانتباه لدى كل منا أصبحت قصيرة، في هذه الحالة تواجهنا صعوبات كثيرة في أمور الحياة وبالأخص عندما نقرأ أو نكتب أو نستمع أو نعمل، ويصعُب آنذاك أداء المهام بشكل وافٍ، فلا نستطيع متابعة كلام شخص نستمع إليه على الرغم من تركيز الانتباه على كلامه، والقصور في الانتباه يؤدي إلى العجز عن رؤية التفاصيل، وما نطلق عليه تعبير "تكثيف الانتباه" أو "التركيز" فهو قابليتنا في تعميق انتباهنا، وهو مهم وضروري في تأملنا للأشياء وللحوادث وإدراكنا أيّ موضوع.

قال تعالى: ﴿ وَإِذَا قُرِئَ ٱلْقُرْءَانُ فَٱسْتَمِعُوا۟ لَهُۥ وَأَنصِتُوا۟ لَعَلَّكُمْ تُرْحَمُونَ ﴾ **(سورة الأعراف، الآية 204).**

والقرآن الكريم يدعو الإنسان بشكل متكرر إلى التفكر والتأمل، ويمكن استخلاص ما يلي من الآية القرآنية ما يلي:

1. استخدام لفت الانتباه في الأسلوب القرآني الكريم كأحد وسائل التعليم للمؤمنين والمشركين على حد سواء.

2. استخدم الأسلوب القرآني عملية الانتباه في صور كثيرة:

أ- ذكر المعاني المجرد والواضحة والاستدلال بها عن طريق ضرب الأمثلة.

ب- ذكر القصص للأمم والحضارات السابقة.

ج- البدء بالحروف المقطعة التي يتكون منها بعض السور.

د- الابتداء في بعض السور بالقسم ببعض مخلوقات الله العظيمة.

لو سمعت جميع الأصوات المحيطة وأبصر كل جسم يقع في ساحة الرؤيا لانزعجت لها الأجسام، فمحدودية السمع وعدم سماع الأصوات خارج حيز معلوم، وعدم الإبصار إلا في نطاق معلوم، وسيلة مهمة لتركيز الفرد وانتباهه، وعلى العكس من ذلك فإن الفرد يعاني من حالة تشتت الانتباه.

إن تركيز الانتباه بشكل كافٍ يساعد الفرد على فهم أفضل وعلى اتخاذ قرار أحسن، ويشكل الانتباه عند التعرض للخطر أمراً في غاية الأهمية، وعندما ننظر إلى الحوادث التي يتعرض لها الإنسان في حياته اليومية نرى أن بعضها حوادث طفيفة وبعضها حوادث خطيرة قد تودي بحياته فكثيراً ما نسمع: "لم أكن منتبهاً، لم ألاحظ ذلك الشيء". ويجب ألا ننسى أن العديد من الأطفال يتعرضون لمشاكل كثيرة نتيجة عدم الانتباه.

ولقد اهتم كثير من الباحثين (نزيه حمدي، 1988؛ السمادوني، 1989، عجلان Strauss&; Lehtinen, 1974;Epstein, 1991) بمشكلة اضطرابات ضعف الانتباه مع فرط النشاط حيث يلاحظ عدم قدرة الأطفال على تركيز انتباههم أو تنظيم نشاطهم الذهني نحو شيء محدد لفترة طويلة، كما أنهم لا يستطيعون التحرر من العوامل الخارجية التي تعمل على تشتت انتباههم، إلا أنه يحدث تحسن في قدرتهم على الانتباه من خلال برامج فاعلة لمعالجته، ومع تقدمهم في العمر، وقد أرجع بعض الباحثين (Paul, 1985;Epstein, 1991; Strauss&Lehtinen, 1974) أن النشاط الحركي الزائد واضطرابات الانتباه مع فرط النشاط يحدثان نتيجة خلل وظيفي في المخ (Minimal Brain Dyrfunction) (MBD)، وأن السبب الذي يكمن وراء هذا

الاضطراب هو تلف أو خلل في الدماغ الأوسط، وأن العوامل التي تسببت في هذا التلف إذا امتدت إلى أجزاء أخرى من الدماغ فإنها تسبب إعاقات متباينة عقلية أو بصرية، أو سمعية أو شلل دماغي... ولقد أعطت الجمعية الأمريكية للطب النفسي وزناً اكبر لسلوكيات ضعف الانتباه (Heward, 1996) وأن مظاهر ضعف الانتباه يمكن أن تنعكس من خلال اتجاهين أولهما يتضمن أعراض تصف سلوك النشاط الزائد وثانيهما يتضمن أعراض تصف الانتباه مثل عدم التنظيم، وصعوبة إنهاء المهمات، حيث يتأثر الانتباه بعوامل خارجية مثل: شدة المثير كالضوء الساطع أو الرائحة الكريهة والصوت الشاذ، جدة المثير فالمثيرات الجديدة تلفت الانتباه كعرض معلومات على Data Show، أو إحدى التقنيات الحديثة وتغير المثير مثل اختلاف نغمة الصوت لدى المعلم أثناء الشرح كما يتأثر الانتباه بعوامل ذاتية ومنها الاهتمام بالموضوعات التي تكون مثار اهتمام التلميذ تجذب انتباهه، والحرمان الجسمي والاجتماعي وكل ما يتصل بحاجات غير مشبعة لدى التلميذ يجذب انتباهه، التعب فالتلميذ المرهق عقلياً أو لديه صعوبات ما يكون عرضة لتشتت الانتباه، مستوى الإثارة فزيادة مستوى الإثارة عن الحد المناسب يؤدي إلى تشتت الانتباه، وقد قررت الجمعية الأمريكية للطب النفسي بالنسخة الثالثة من الدليل الإحصائي والتشخيصي للاضطرابات العقلية (DSM. III) وكذلك في النسخة الرابعة (DSM. IV) إلغاء الفرق بين أشكال اضطراب ضعف الانتباه بناء على السلوكيات المصاحبة له وأن تستعيض عن ذلك بتغيير اضطراب ضعف الانتباه مع فرط النشاط (ADDH).

أعراض اضطراب ضعف الانتباه مع فرط النشاط (ADDH):

أولاً: عدم الانتباه In Attention

ويقصد به عدم تركيز الطفل على المثير المعروض أمامه، ربما لأنه لا يجذب نظره أو لعدم التشويق وقلة الوعي في فهم سيكولوجية الطفل، أو بسبب صعوبة فهم دلالات المثير مما يثير القلق والتوتر ومن ثم الابتعاد عنه، فمثلاً:

- إخفاق الطفل في إنهاء المهامّ التي يبدأها.

- سهولة تشتت الطفل، فيبدو أنه يرى ولا يسمع للتعليمات الموجهة إليه.
- صعوبة التركيز في المواد الأكاديمية.
- التهور والاندفاعية.
- الهرولة بين الأنشطة دون إتمام أي نشاط.
- قلة التنظيم والترتيب.
- يحتاج إلى جليس لإنهاء التكليفات المدرسية.
- الحركة الزائدة وقلة الانضباط الذاتي.

ثانياً: القابلية للتشتت Distract Ability

يركز على كل المثيرات التي تعرض أمامه سواء كانت مباشرة لها هدف، أو غير مباشرة بدون هدف، ويكون الطفل غير القادر على تركيز الانتباه مدة كافية في المثير المعروض أمامه، وهو ما يحدث في مرض القلق والهوس. والقدرة على التركيز تعرف بما يسمى بالانتباه الانتقائي.

ثالثاً: تثبيت الانتباه Fixation

هي فقدان التوازن لدى الطفل في متابعة عناصر الدرس، وعدم إدراكه لتسلسلية هذه العناصر مما يؤدي إلى وضوح لشعور بالعجز وعد المقدرة على الفهم، والثبات هنا يعني التركيز على مثير تعلق به وعدم مقدرته على نقل انتباهه مما يؤكد على القصور في المرونة التلقائية أو الشكلية لديه.

وذكر سولزر، ماير **(Sulzer & Mayer, 1997)** على أن ضعف الانتباه مع فرط النشاط قد يعود إلى عوامل عضوية:

1. تتعلق بالنضج العصبي.
2. صعوبات في الإدراك تعبر عن نفسها من خلال صعوبات التمييز بين المثيرات.
3. صعوبات التآزر الحركي البصري.
4. صعوبات تنظيم المدركات.

وكل هذا يعبر عنى إختلالات وظيفية تصيب العمليات المعرفية.

أو قد تعود إلى عوامل نفسية:

1. القلق.
2. عدم الشعور بالأمن حيث وجدت علاقة بين البيئة المادية المثيرة للتوتر وإخفاق التلاميذ ويذكر نزيه حمدي (1988)، أن تحقيق الصحة النفسية يسهم إلى حد كبير في إنجاح العملية التعليمية فقد يتعلم التلميذ ضعيف الانتباه المفرط الحركة إذا كوفىء عندما يتشتت بانتباه المعلم له (تعزيز إيجابي) أو بالإعفاء من أداء مهمة لا يرتاح إليها (تعزيز سلبي).
3. فقد أورد كروبسكي (**Krupski, 1980**) ضعف الانتباه الصفي الذي قد يعود إلى المناخ الصفي غير المناسب أو طبيعة المادة الدراسية أو أسلوب التدريس أو الافتقار إلى التقنيات التعليمية المناسبة أو كثرة المشتتات.

وما أورده نزيه حمدي وكروبسكي يعتبر من العناصر الخارجية التي تؤثر على قدرة التلميذ على الانتباه في حين توجد عناصر داخلية تؤثر أيضاً على قدرة التلميذ منها:

1. اليقظة.
2. الاندفاع.
3. الانتباه الانتقائي.

فقد أثبتت الدراسات أن الأطفال ذوو صعوبات التعلم أكثر انتباها للمشتتات الخارجية، وينصرفون عن بؤرة الاهتمام وينتبهون إلى ما ليس به صلة بالمهمة المطروحة وهذا ما يسمى بعامل اليقظة، وترتبط سمة الاندفاع لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم بالانتباه حيث يعتقدون وبصورة خاطئة في أغلب الأحيان بأنهم أنهوا المهمة المطروحة عليهم بنجاح ويحولوا انتباههم على المثيرات والمشتتات الداخلية والخارجية.

ويشير في هذا الصدد كل من بريان وفالون (**Bryan&Fallon, 1998**)، أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم مفرطي الحركة غير قادرين على تنظيم المثيرات المناسبة والتركيز عليها ويعانون من صعوبة في الانتباه إلى المثيرات المرتبطة بالمهمة وينظرون إلى

الصور التعليمية على أنها صور في حد ذاتها ومن الصعب أن يوجدوا علاقة بين محتوى المهمة والرسوم المعبرة عنها مما يؤدي إلى انفصال الصلة بين الرمز والمرموز له، ويذكر بعض الباحثين (Walker & Thomas, 1990)، أن هذه الفئة من الأطفال يقل احتمال وصولهم إلى الاستجابة الصحيحة ويعود هذا إلى تفاعل الثلاثية السابقة أو تغلب إحداها فهم يميلون إلى المخاطرة في اتخاذ القرار ويستجيبون دون تفكير مسبق فغالباً ما يستجيبون ثم يفكرون، وقد أكد بعض الباحثين (Carlson, 1991; Fisher, 1996) على عدم إهمال صعوبات التعلم النمائية عند دراسة صعوبات التعلم بوجه عام، بل يركزون على ضرورة تحديد صعوبات التعلم النمائية في مرحلة مبكرة، حيث يعد ذلك بمثابة تشخيص مبكر لصعوبات التعلم الأكاديمية قبل ظهورها ومن ثم اتخاذ الإجراءات المناسبة وهذا يعتبر نوعاً من الوقاية الأولية للمشكلة، ولقد أوضحت كثيراً من الدراسات على أن الانتباه يلعب دوراً أساسياً في صعوبات التعلم، وأن اضطراب الانتباه وبالتحديد الانتباه الانتقائي هو السبب وراء ظهور صعوبات التعلم لدى الأطفال وقد وجد اتجاهين أحدهما افترض أن صعوبات التعلم هي نتيجة القصور والاضطراب في اليقظة العقلية أو الانتقاء أو الجهد وكلاً منها يؤثر تأثيراً ملموساً على فاعلية الانتباه، أما الاتجاه الثاني ارتبط بالأطفال ذوي القصور والعجز في الانتباه مع النشاط الزائد Attention Deficit Hyperactivity Disorder, ADHD وذلك على اعتبار أن الانتباه هو مجموعة من الخصائص السلوكية المرتبطة باضطرابات فرط الحركة مع ضعف الانتباه (Mercerm, 1997).

بعض الوسائل النفسية والتربوية التي يمكن إتباعها لتحسين الانتباه:

1. احترام انفرادية الفرد.
2. مراعاة قدرات الفرد.
3. الوقوف على الميول والاستعدادات والاتجاهات لدى الفرد.
4. مراعاة الظروف البيئية والاجتماعية.
5. استمرارية التدعيم.

6. التدريب على مراقبة الذات.
7. الوعي بتحليل السلوك.
8. تشكيل سلوكات مرغوبة.
9. تعزيز عمليات التفاعل مهما تباينت.
10. التدريب على تقويم الأداء.

دور عملية الانتباه الانتقائي:

لقد حاول بعض الباحثين توضيح دور عملية الانتباه الانتقائي في إطار تجهيز ومعالجة المعلومات في إطار تصور خارجي لعملية الانتباه وعلاقتها ببعض العمليات الأخرى ومن بين هذه المحاولات:

أولاً: القناة الواحدة One single

ومنطلقها أن الإنسان يتمكن من الانتباه لمثير واحد فقط ويدخله حيز المعالجة ولا يتمكن من معالجة مثيرين في آن واحد، مثال: لا يتمكن الفرد من التحدث في الهاتف وكتابة رسالة إلى شخص آخر، حيث يعزل الفرد كل المثيرات ويدخل مثير واحد لغرض المعالجة دوييتش **(Deutsch, 1958)**.

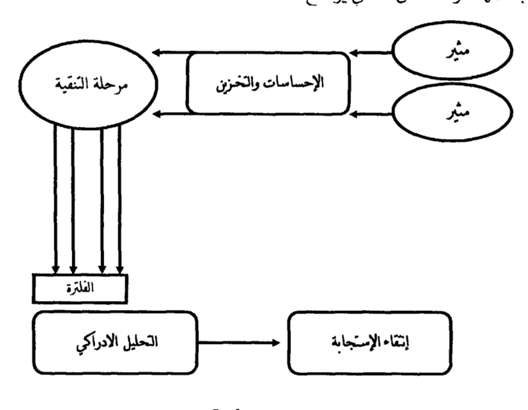
ثانياً: قابلية ومرونة توزيع المثيرات

وبرهنت الفرضية على أساس أن قابلية الانتباه تتغير طبقا لمتطلبات المثير والمهمة المطلوب التعامل معها، فعند ظهور مثرين في آن واحد فان ذلك يتطلب قابلية لتوزيع المثيرات بشكل متتالي أي الواحد بعد الآخر ولكن إذا كان مستوى المثيران اكبر من قابلية الفرد على التعامل معهما فسيحدث تداخل مما يؤدي إلى ظهور حركات واستجابات غير صحيحة كينمان **(Kahneman, 1973)**.

ثالثاً: نظرية الترشيح الذهني Mental Filter

يشير ليرنر **(Lerner, 2000)** أن العالم يتكون من الكثير بالإحساسات التي تفوق كمية تناوله بالإمكانات الإدراكية المعرفية للإنسان ومن ثم على الإنسان

مواجهة طوفان المعلومات المتلاحق لينتقي ما يتناسب مع المهام التي يقوم بها ومن ثم يخضعها أو لا يخضعها للتحليل الإدراكي Perceptual Analysis طبقاً لتجهيز ومعالجة المهمة والشكل التالي يوضح ذلك:



شكل رقم (9/1)

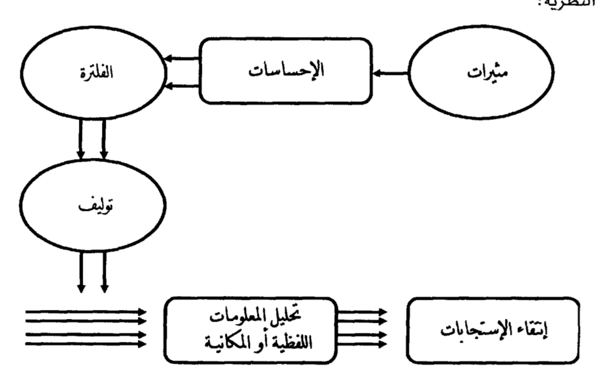
يوضح نموذج الترشيح الذهني (المعالجة المبكرة)

(نقلاً عن الإمام، 2005)

رابعاً: نظرية آن Ann's Theory

قدمت هذه النظرية بيانات تختلف عن تصور نظرية الترشيح الذهني في عملية التنقية وذلك بأن بعض الخلايا المخية عليها تتخذ قراراً بتحليل أولي أي عملية فرز للمعلومات من خلال بعض الخلايا المخية ويكمن السر في أن جهازنا البصري الذي يرسل أكثر من 80٪ من المعلومات إلى الدماغ - في المتعلمين الأسوياء - حيث أنه يعمل باتجاهين ذهاباً وإياباً من أعيننا نحو الثلاموس ثم نحو القشرة الدماغية البصرية، وهذه التغذية الراجعة هي الآلية التي تشكل الانتباه لكي نركز على شيء معين حيث أن وظيفة الانتباه الصحيحة لا تعني إثارة عدد كبير من الخلايا العصبية الجديدة

فقط، بل تعني كبت معلومات غير مهمة أيضاً وبطريقة معينة يقوم الدماغ بتصحيح الصور القادمة ليساعد على دوام الانتباه تماماً كعملية توليف القنوات التلفزيونية مع طول الموجة وفي دورات الصعود والهبوط تلك يقوم الدماغ بتغيير قدراته المعرفية إذ يحدث تغيير في تدفق الدم والتنفس في هذه الدورات يؤثر على التعلم ويصبح الدماغ أكثر فاعلية في معالجة المعلومات اللفظية أو المكانية، والشكل التالي يوضح عمل النظرية:



شكل رقم (9/2)

يوضح نموذج لتحليل المعلومات وصولا لانتقاء الاستجابات

(نقلاً عن الإمام، 2005)

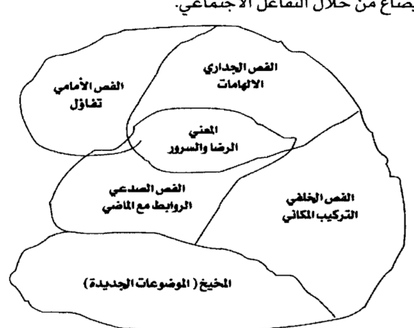
خامساً: نظرية المعالجة المتأخرة

حيث يوجد نوعان من خلايا الدماغ هما الخلايا العصبية (النيورنات)، الغراء العصبي ويمثل 90٪ من أغلبية الدماغ، والخلايا العصبية هي التي تجعل الدماغ عضو التعلم والتفكير وتعتبر الخلايا العصبية أكثر الخلايا أهمية حيث توجد خلايا عصبية متوترة وأخرى غير متوترة، فالخلية المتوترة تحتوي على عدد اقل واقصر من الشجيرات

العصبية، وهذا الخلل يضعف التواصل مع الشجيرات الأخرى وفي هذه الحالة يتأثر التفكير والذاكرة ويتأثر الدماغ في حالة تكوين ذاكرة قصيرة المدى وذاكرة بعيدة المدى **(Gazzaniga, 1988)**.

ويركز شكل (9/3) على أهمية مساعدة الأطفال في أن يكتشفوا بأنفسهم أهمية الشيء وعلى المعلمين الذين يركزون على أساليب التلقين ذات الاتجاه الواحد معرفة أنهم ينتهكون آلية عمل الدماغ حيث أننا في الأساس كائنات اجتماعية وان الدماغ نمو في بيئة اجتماعية وتكوين

المعني يصاغ من خلال التفاعل الاجتماعي.



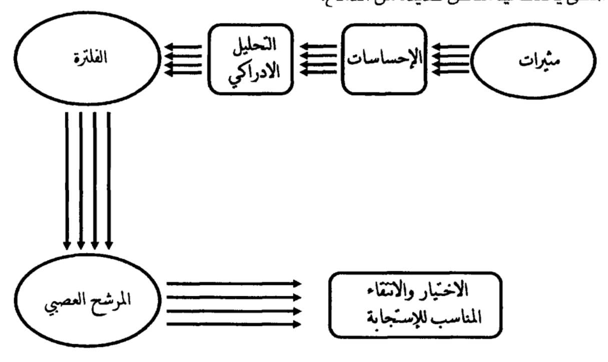
شكل رقم (9/3)

يوضح تكوين مناطق عديدة من المخيخ للموضوعات الجديدة

(نقلاً عن الإمام، 2005)

فإذا كان المعنى مرتبط بجوانب روحية فربما تكون معالجته في الفص الجداري وإذا كان المعنى مرتبط بمعنى أثناء القراءة فربما تكون معالجة في الفص الأمامي الأيسر، والصدغي، وإذا كان المعنى محسا انفعاليا فربما يظهر نشاطا في أقسام الدماغ الأمامية والخلفية والوسطى، وإذا كان المعنى من النوع المعبر عن الاندهاش فيكون مركز نشاطه على الأرجح في الفص الأمامي الأيسر، أن هذه المناطق المختلفة لمواقع معالجة المعنى تجعلنا كمعلمين تغير رؤيتنا لأطفالنا رأسا على عقب حيث أن

المدارس قديما كانت ميدانا اجتماعيا وجهاز لتوصيل المعلومات وفقط فلم يكن هناك تفكير فيما إن كانت المعلومات المقدمة ذات معنى أم لا ، لقد غير عصر المعلومات كل ذلك. فبعض المعلومات تعمل على تنشيط مجالات عصبية كاملة قد تتجاوز حدود الخلية والمحور العصبي. والشكل التالي يوضح عمل هذه النظرية: الرشم تكوين المعنى يحدث في مناطق عديدة من الدماغ.



شكل رقم (9/4)

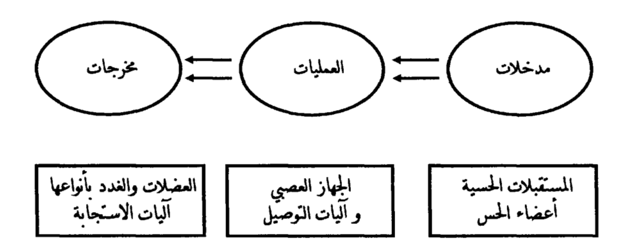
يوضح نموذج التحليل الإدراكي من خلال المرشح العصبي للانتقاء المناسب

(نقلاً عن الإمام، 2005)

حيث أن المرشح العصبي يأتي بعد التحليل الإدراكي ويسبق اختيار الاستجابة وانتقائها في نفس الوقت الاختيار والانتقاء يكون مناسب لمروره على المرشح العصبي.

صعوبات التعلم مع قصور الانتباه:

القابلية لشرود الذهن تشتت الانتباه والنشاط الحركي الزائد من الخصائص المميزة للأطفال ذوي صعوبات التعلم والشكل التالي يوضح المحددات البيولوجية ثلاثية الأبعاد المسئولة عن صعوبات التعلم وتتمثل في:



شكل رقم (9/5)

مخطط سهمي للآليات العصبية من خلال المستقبلات الحسية وصولا إلى الاستجابة

(نقلاً عن الإمام، 2005)

المستقبلات الحسية (آليات الاستقبال):

كل التفاعل البيئي يتوقف على ميكانزمات. الاستقبال وتفسير المعلومات من خلال استقبال المعلومات ويطلق عليه الإحساس ويمثل حلقة الوصل بين المنبهات الخارجية أو الداخلية ووعي الفرد وإدراكه لهما وكلاهما يمثل نوعاً خاصاً من الطاقة التي تؤثر في الخلايا الحسية المستقبلة كالموجات الكهرومغناطيسية (ضوء أو حرارة) أو الميكانيكية (أصوات، تنبيه، لمس) أو الكيميائية (كالتذوق والشم) أو طاقة حركية (حمل الثقل أو مقاومة عضلية) وعندما يؤثر المنبه في الخلايا المستقبلية تنبعث منها نبضات عصبية تختلف من حاسة إلى أخرى فخلايا البصر تتأثر بالموجات الضوئية وخلايا السمع تتأثر بالموجات الصوتية، وخلايا الجلد تتأثر بالضغط وميكانيكية الحركة، ثم تقوم الأعصاب بنقل ذلك إلى المخ يحدث فيه تنبيه بالمراكز الحسية مما يؤدي إلى الشعور بالإحساس وهذه عملية آلية متصلة إذا حدث انفصال في هذا التسلسل فإن الإحساس يتعطل.

آليات الربط أو التوصيل: وتتمثل ميكانزمات الربط أو التوصيل بالجهاز العصبي الذي يعد من أكثر أجهزة جسم الإنسان تعقيداً حيث ينقسم إلى الجهاز العصبي المركزي (Central Nervous System)، (المخ ـ الحبل الشوكي) وكلاهما

يتحكم في أنشطة الجسم عن طريق الأعصاب الطرفية والجهاز العصبي الطرفي Peripheral Nervous System.

آليات الاستجابة: ميكانزمات الاستجابة تتمثل في العضلات، الغدد وهناك مجموعة من الاضطرابات قد تؤثر على القدرة في التعلم وتتضمن هذه المجموعة اضطراب الإبصار والسمع والعجز الحركي والصرع والانفعالات، وما لم يوجد أخصائي تربية خاصة فإن النمو العقلي لأطفال هذه الاضطرابات يتأثر وذلك لانعزال الطفل عن المثيرات العادية اللازمة للنمو الصحيح، والظروف غير الملائمة اجتماعياً قد تؤدي إلى مثيرات غير ملائمة، وتؤدي إلى نقص في الفرص التربوية، وقد تعددت البحوث والدراسات التي هدفت إلى توضيح دور اضطرابات الانتباه مع فرط النشاط في صعوبات التعلم من خلال مهام الانتباه اللاإرادي أو الانتقائي **Selective Attention** ومهام الانتباه طويل المدى **Sustained Attention**.

وقد كشفت الدراسات التي أجريت على الانتباه الانتقائي أن الأطفال العاديين يحتفظون بعدد أكبر من المثيرات المركزية إذا ما قورنت بأقرانهم من ذوي صعوبات التعلم بينما كان احتفاظ الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم بالمثيرات العارضة أكبر عدداً من زملائهم العاديين وتوصل الباحثين إلى أن الأطفال الذين يعانون من صعوبات تعلم لديهم قصور أو اضطراب في الانتباه الانتقائي، كما يغلب عليهم صعوبة في التمييز بين المثيرات المركزية موضع الانتباه الوقائي و المثيرات العارضة وأن الأطفال الذين يعانون من صعوبات تعلم أظهروا عجزاً أو قصوراً في الأداء على مهام الانتباه الانتقائي عند مقارنتهم بأقرانهم العاديين، **(Tarnowski Prinz، Nay, 1986)**، ولقد أجرى عدد من الباحثين، **(Richards Samuels, Turner, 1990)**، دراسات مستفيضة لمقارنة الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم بالأطفال ذوي اضطرابات فرط النشاط مع قصور في الانتباه على مهام قياس الانتباه طويل الأمد وتوصلت هذه الدراسات إلى أن الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم ليس لديهم قصور في أداء مهام الانتباه طويل المدى بينما أظهر الأطفال من ذوي اضطرابات فرط النشاط مع قصور الانتباه الكثير من الأخطاء على مهام قياس الانتباه طويل المدى وكانت استجابتهم للمشتتات أكبر **(الإمام، 2004)**.

أنواع الانتباه:

يقسم الانتباه من ناحية مثيراته إلى أربعة أقسام:

1. **الانتباه القسري واللاإرادي**: هو اتجاه الإحساس نحو مثير معين دون تدخل الفرد في ذلك، كالانتباه إلى انفجار إطار سيارة تمر بجوارك، أو أضواء الألعاب النارية وأصواتها، التعرض إلى وخز مسمار في قاعدة خشبية أو قطع سكين في الأعمال المنزلية، أو شم رائحة كريهة، أو تذوق السكر فتجده ملحاً، أو شرب كوب من اللبن تجده صودا، وهذا ينتج التركيز في قوة المثيرات الخارجية وضعف فاعلية إرادة الشخص في توجيه انتباهه.
2. **الانتباه الإرادي**: هو الانتباه الذي يقتضي من المنتبه بذل جهد قد يكون كبيرا، كانتباهه إلى حادثة أو الاستماع إلى محاضره أو المشاركة في نقاش وحوار، وهو توجه مقصود للإحساسات نحو مثير بذاته، وتلعب إرادة الشخص ونواياه دور المقاوم لأثر العوامل الخارجية على الانتباه، وفي هذه الحال يشعر الفرد بما يبذله من جهد في حمل نفسه على الانتباه، يتوقف حجم الجهد المبذول على دافعية الفرد للانتباه،ووضوح الهدف منه.
3. **الانتباه الإنتقائي Selective Attention**: هو الانتباه إلى شيء يهتم به ويميل إليه يوجه انتباهه إلى مختلف مثيرات المجال، ليس بينها مثير قوى أو منفرد.
4. **الانتباه التنبؤي Attention Predictive**: هذا النوع من الانتباه هو الطرف المضاد للانتباه اللاإرادي فالانتباه التنبؤي هو توجيه الانتباه وتجميع الإحساسات حول موضوع لا يظهر بعد في مجال الانتباه.

العوامل المؤثرة في الانتباه:

إن الإنسان لا يستطيع الانتباه إلى أكثر من مثير في نفس الوقت فإذا وصل المثير إلى تجاوز العتبة المطلقة دخل بذلك في نطاق الانتباه، ويتوقف احتلاله مركز الانتباه على عوامل معينة يمكن تصنيفها إلى النوعين التاليين:

أولاً: عوامل ترجع إلى المثيرات

- **قوة المثير وتركيزه:** المثير الأكثر قوة هو الأكثر إثارة للانتباه، والمثير القوي يمثل بؤرة الاهتمام.
- **طبيعة المثير:** يقصد بطبيعة المثير نوع المثير وكيفيته، فقد يكون سمعياً أو بصرياً. . . ، وقد يكون جمادا أو كائنا حيا.
- **حجم المثير:** إن المثيرات الأكبر حجما هي أكثر إثارة للانتباه من المثيرات الأصغر حجماً.
- **حركة المثير:** إن اختلاف حركة الشيء عما حوله تجعله مثيرا للانتباه، فالمثيرات المتحركة أكثر إثارة للانتباه من المثيرات الثابتة، وفي المقابل وجود شيء ثابت بين أشياء متحركة يجعله مثيرا للانتباه.
- **تكرار المثير:** فلو صاح احد مرة واحدة فقد لا يجذب صياحه انتباه الآخرين، أما إن كرر هذه الاستغاثة عدة مرات كان ذلك ادعى إلى جذب الانتباه، على أن التكرار إن استمر رتيبا وعلى وتيرة واحدة فقد قدرته على استدعاء الانتباه، فلذلك يجب أن ينوع بإلقائه، فالتنويع في التكرار يؤدي إلى إثارة الانتباه، لذا ينصح بمدارس التربية الفكرية بالتكرار المستمر للمفهوم الواحد، بطرق واستراتيجيات متنوعة حتى نجذب انتباه هذه الفئة نحو عملية التعلم.
- **موضع المثير:** تتباين أهمية المثير تبعاً لموضوعها فنجد أن قارئاً عندما يتناول كتاباً يقرأ ما في الغلاف وآخر يقرأ الصفحة الأولى وثالث قد يتناول الفهرس ورابع قد يجذبه صفحة في منتصف الكتاب وقد يميل الخامس إلى قراءة الجزء الأعلى من الصحيفة أكثر من النصف الأسفل.
- **الجدة والتغيير في المثير:** يتحول مركز الانتباه من مثير لآخر إذ حدث أحيانا تغيير في المثير الأخر، تغيير المنبه عامل قوي في جذب الانتباه، إن المنبه الذي يظل ثابتا دون تغير يجعلنا نتكيف معه وبالتالي لا يثير انتباهنا، وأي تغير في

المنبه يكون غالبا مثيرا للانتباه، ولكن ذلك يتوقف أيضا على الظروف التي يحدث فيها تغير المنبه، أثبتت الدراسات أن الصورة أكثر إثارة من الصوت، وأن صورة الأحياء أكثر إثارة من صورة الجماد، وأن الكلمة المسجوعة أكثر إثارة من الكلمة غير المسجوعة.

- **التباين Contrast**: إن المثير المختلف عما حوله يؤدي إلى إثارة الانتباه، فالأشياء الملونة مثلا أكثر تباينا لذلك تثير الانتباه، واللون الأبيض يكون أكثر إثارة للانتباه إذا وضعت خلفه خلفية سوداء.

ثانياً: عوامل ترجع إلى الفرد

هنالك عوامل داخلية مؤقتة ودائمة.

1. العوامل المؤقتة:

- **الحاجات والرغبات**: حاجات الإنسان ورغباته تلعب دوراً هاماً في توجيه الانتباه، فإحساس الشخص بحاجة معينة أو شعوره برغبة ما يؤدي إلى حالة من التوتر وتجعل انتباهه محفزاً وموجهاً إلى مقصده، فالجائع إذا كان سائرا في الطريق يجذب انتباهه الأطعمة وروائحها بوجه خاص.
- **التهيؤ الذهني Mentalset**: عندما يكون الشخص في حالة تهيؤ ذهني لإحساس معين، فإن انتباهه يتركز على نطاق محدود من المثيرات المرتبطة بما يتهيأ، نرى أن الطلاب تكون وجهتهم الذهنية نحو صوت إطلاق الجرس لبدء الامتحان أو انتهائه، ورجال الدفاع المدني لجرس الإنذار، إذا كان هناك شخص يريد شراء سلعة معينة فأنها تجذب انتباهه عندما يراها.
- **مدة التركيز على المثير**: إن امتداد مدة التركيز على مثير بعينه قد تصيب الفرد بالملل أو التوتر مما يجعل الانتباه يتحول إلى مثيرات أخرى، وبالتالي انصرف الفرد عن المثير المقصود إلى مثيرات غير مقصودة، مما قد تؤثر على مضمون الانتباه، وتظهر هذه الحالة كثيراً لدى الأطفال الذين يقضون مدة طويلة أمام التلفزيون أو أمام جهاز الحاسوب، ففي أثناء هذه المدة تنخفض

قابلية انتباههم من ناحية السمع والبصر، والتنبيهات التي يتلقونها تفوق سعة أذهانهم، لذا تظهر هنا مشاكل عدم التركيز، فعلينا الحذر من كل ما يبعث تنبيهات كثيرة لكي نتجنب قلة التركيز وما تنتجه من مشاكل ومحاذير.

2. **العوامل الدائمة:**

- **الدوافع الهامة**: دوافع الإنسان لا عد لها ولا حصر، ومن هذه الدوافع ما هو فطري وأولي ينتقل إلى الأفراد عن طريق الوراثة، فلا يحتاج الفرد إلى تعلمه وإكتسابه كدوافع الجوع والعطش والنوم والجنس الاستطلاع، ومنها ما هو مكتسب يكتسبه الفرد نتيجة لخبراته اليومية، أثناء تفاعله مع البيئة الاجتماعية، ومنها ما هو شعوري أي يفطن الفرد إلى وجوده، ومنها ما هو لاشعوري لا يفطن الفرد إلى وجوده، والانفعالات كالفرح والحزن والغضب والخوف من الدوافع القوية التي تحرك سلوك الأفراد.
- **الميول المكتسبة**: تؤثر ميول الشخص على ما يجذب انتباهه فمثلا من يعشق سيارات السباق تجذب انتباهه نوعيتها يبدو أثر الميول في اختلاف النواحي التي ينتبه إليها عدد من الناس حيال موقف واحد.

مشتتات الانتباه:

يشكو كثير من الناس من تشتيت انتباههم في المواقف الحياتية المتباينة، وقد يعزى ذلك إلى عدة عوامل نذكر منها:

- **العوامل الجسمية والعضوية**: مثل التعب والإرهاق وعدم الحصول على قدر النوم الكافي، ضعف الحواس أو مرضها أو الإرهاق أو سوء التغذية أو اضطراب إفرازات الغدد الصماء أو اضطراب الجهاز التنفسي أو الإصابة بمرض، فهذا يؤثر سلباً على قدرات الإنسان الفكرية مما يضعف انتباهه.

- **عوامل نفسية انفعالية**: عدم الميل النفسي لموضوع ما يكون دافعا لضعف الانتباه، مثل عدم ميل الطالب إلى المادة أو الانشغال بأمور أخرى أو الشعور بمشاعر أليمة مثل القلق أو الاضطهاد يضعف انتباهه.
- **عوامل مناخية**: تغيرات الطقس المفاجئة كالحرارة الشديدة أو البرودة أو العواصف الرملية أو الثلجية.
- **العوامل الاجتماعية**: وجود مشكلات في المجتمع أو حدوث نزاع بين الوالدين أو صعوبات مالية، كل ذلك مؤثرات على الحالة الذهنية للفرد ـ مع مراعاة الفروق الفردية ـ، مما يؤدي إلى انحراف الانتباه عن الوجهة المقصودة.
- **العوامل الفيزيقية**: وتتبلور في نوع الضوضاء، نوع العمل، وجهة نظر الفرد في المثيرات المحيطة وقدرته على التصرف حيالها.

الانتباه والإعاقات التطورية والفكرية:

يعاني أصحاب هذه الفئة من قصور في الانتباه، ويتسمون بالقابلية العالية للتشتت، وهذا يفسر القصور في التفاعل والتواصل والقابلية للتعليم، وأيضاً في التخيل والتخطيط تلبيةً لإحتياجاتهم اليومية، والتكيف مع المواقف الحياتية، إذا استغرق الموقف فترة زمنية متوسطة، أو مناسبة لأقرانهم، كما أن القصور في الانتباه والقصور في الذاكرة هما من الأسباب الرئيسية للإخفاق في الدمج المجتمعي والدمج الأكاديمي، والعلاقة بين درجة الإعاقة والانتباه علاقة طردية، فكلما زادت شدة الإعاقة، كلما زاد الانتباه سوءاً، وكلما تحسنت حالة المعاق، تحسنت القدرة على الانتباه، ويمكن القول أن الانتباه عملية ضرورية للتذكر ولذا فالعلاقة بينهما علاقة طردية، وجذب الانتباه يعد من الأسباب النفسية والاجتماعية التي يعود إليها إيذاء الطفل لذاته، وقد يتمثل هذا الإيذاء في العض وضرب الرأس في الحائط أو الأرض وهرش الجسم، ومن العوامل التي تؤدي إلى قصور في الذاكرة لدى ذوي الإعاقات التطورية والفكرية، ما يعرف بضعف القدرة على القيام بعمليات الضبط المتابعة، مما يؤدي إلى قصور في عملية التمييز.

ولما كانت عمليات الانتباه و التذكر لدى ذوي الإعاقات التطورية والفكرية تواجه قصوراً، فإن ذلك ينعكس أيضاً على عملية التمييز، وتختلف درجة القصور في عملية التمييز تبعاً لدرجة الإعاقة وعوامل أخرى متعددة ومتداخلة، أما فيما يتعلق بدرجة الإعاقة فنجد أن ذوي الإعاقات التطورية والفكرية بدرجة شديدة يتعذر عليهم في معظم الأحيان التمييز بين الأشكال والألوان والأحجام والأوزان، كما يتسمون بقصور في حاستي التذوق والشم، والعلاقة ارتباطيه بين درجة الإعاقة والقدرة على التمييز.

إن الانخفاض الواضح في القدرة على التفكير المجرد التي يتميز بها ذوي الإعاقات التطورية والفكرية يلزم الخبراء والمربين في تصميم البرامج والخطط التدريبية والتعليمية القائمة على المدركات الحسية تدرجاً إلى المدركات شبه المجردة وصولاً إلى الخبرات المجردة، والتي تهدف إلى تحسين وتطوير وتنمية عملية التفكير، حيث تعد من أرقى العمليات العقلية وأكثرها تعقيداً، فالتفكير يتطلب درجة عالية من القدرة على التخيل و التذكر وغير ذلك من العمليات العقلية.

وفي دراسة كل من ستيفن، فريدمان، وهيلين ودنيس **(Stephen. Friedman, Helen and Dennis. 2008)**، بعنوان الأدلة المرضية لتصوير المخيخ لدى الأطفال ذوي اضطرابات طيف التوحد، ورغم معرفة الكثير عن اضطرابات طيف التوحد (ASD) خلال العقد الماضي، والآليات التي تقوم عليها تظل ASD لغز، ونسبة الأبحاث التي أجريت في هذا الاتجاه تنحصر ما بين 10 ـ 15 ٪ في المتوسط واعتمدت على تصوير الرنين المغناطيسي MRI، إلا أن الحاجة إلى البحوث القائمة على تشريح الدماغ لمعرفة الوظائف والأمراض **path physiology** ما زالت قليلة، حيث بين هذا البحث العلاقة بين الانتباه ومنطقتين صغيرتين من المخيخ هما الفصيص 4 والفصيص 7 لدى الأفراد التوحديين، ووجدوا أن هذين الفصين ربما يكونان مسؤولين عن الانتباه، وتعد مشكلة عدم القدرة على الانتباه بطريقة وقتية أو في لحظتها من المشاكل الأولية في التوحد، وأن معظم الأشخاص الأصحاء يأخذون عادة فترة اقصر اقل من ثانية أو

ثانيتين لتحويل ونقل انتباههم من حافز إلى آخر أو من شيء إلى آخر في محيطهم وبالعكس الأطفال أو الأفراد التوحديين يواصلون الانتباه إلى حافز واحد حتى وان حثوا على إعادة الانتباه إلى شيء آخر وربما يأخذون من 3 إلى 5 ثوان أو أكثر لتحويل انتباههم. وأن أطفال التوحد لديهم صعوبة في تركيز انتباههم ويفقدون المعلومة والمعنى والمضمون وعلى سبيل المثال لو أن طفلا توحدياً عرضت عليه لعبه، ربما يأخذ عدة ثوان قبل أن ينتبه إليها، ويعزى ذلك إلى أن الطفل التوحدي لديه صعوبة في فهم المقصود ونوايا من حوله كما تبين أن لديه قصور في التركيز مع كلاً من الوالدين، وربما ينتبه إلى الكلمة الأولى وفي أفضل الأحوال قد ينتبه إلى جمله واحده من الحوار أو لتعليمات التي توجه إليه، وذلك كله قد يكون بسبب صغر حجم الفصيص 4 و7 الذي يعود إلى ضعف في النمو قبل الولادة، أو قد يكون بسبب ضموراً أو خللاً بعد الولادة، أو إلى أسباب غير معروفه كعادة المختصين الذين يعزوا أسباب هذه المشكلة في كل الإعاقات، يؤدي إلى خلل في وظائف المخيخ، هذا في حالة أن الطفل أصيب به أثناء الحمل، لذا يعتقد أنه وراثي. وعلى أي حال الأبحاث تأمل في أن يكون السبب نقصاً في الأوكسجين والعدوى أو التعرض للسميات أو الانتقال عن طريق الجينات، ويذكر أن بعض الباحثين أكدوا على عدم وجود دلائل بعد تشريح أفراد توحديون عن صغر الفصيص 4 و7، والمخيخ جزء من المخ كبير نسبيا ويقع قريبا من جذور المخ وهو المسؤول في المقام الأول عن باعث الحركات، وأي ضرر لهذه المنطقة أثناء الولادة تسبب شللاً مخيا يوصف بعدم التحكم في باعث الحركات في المخ Motor Movement وحديثاً هناك دلائل على أن المخيخ مسؤول جزئياً عن الكلام والعواطف والتركيز. وعلى أي حال فان الدراسات التي أجريت في علم التشريح أوضحت أن هناك صغراً في حجم خلايا بيركنجي Purkinjecell في المخيخ وهذه الخلايا غنية بالناقلات العصبية وهرمون السيروتونين Serotonin وهو مسؤول عن انقباض العضلات وانقباضات الأوعية، ومسؤول عن النشاطات النفسية الكابحة لنشاطات أخرى، ولإلقاء الضوء على آليات الدماغ التي تقوم عليها التغييرات الهيكلية في ASD يستخدم تقنيات

الاسترخاء والتي أعطت أدلة على انخفاض كثافة الخلايا العصبية، مما يحتم استخدام استراتيجيات التدخل المبكر، لمتابعة للكشف عن نمو الدماغ مما يسهم في تحديد خصائص التطور الزمني لنضج العقل.

في السنوات الأخيرة ازدادت معاناة أهالي ذوي الإعاقات التطورية والفكرية والمتمثلة في:

- قلة الوعي وعدم المعرفة بماهية الإعاقات التطورية والفكرية.
- الغموض الكامن في المجتمع الصحي والنفسي.
- اللبس في التخطيط بين المؤسسات والوزارات في شؤون ذوي الإعاقات.
- عدم إجرائية الأهداف التعليمية الموضوعية.
- قلة الوعي بصياغة الأهداف السلوكية لدى العاملين في مؤسسات التربية الخاصة.
- إهمال المشاعر، والدفء تجاه هؤلاء الأفراد، ويتضح ذلك من عدم اظهار فاعلية برامج الدمج.

بعض تطبيقات الانتباه الانتقائي في مراكز ومؤسسات التربية الخاصة:

أولاً: تقييم الأداء

يتأثر تقييم الأداء في مراكز ومؤسسات التربية الخاصة بمجموعة من العوامل على النحو التالي:

- الانتباه المقصود للسلوك والتصرفات التي تحدث في المركز أو المؤسسة.
- معرفة المسار الوظيفي لأخصائيين التربية الخاصة وفريق العمل.
- العقلانية وعدم التحيز.
- الاهتمام بالمضمون في المقام الأول لا بالشكل.
- الموضوعية وعدم الميل إلى أهل المديح.
- مراعاة التباين الثقافي.
- مراعاة العشائرية والأصول الاجتماعية.

ثانياً: مقابلات التوظيف

تبين أن حسن أدارة فن الإتيكيت، والثقافة الاجتماعية وفنون الحوار ثلاثية لا غنى عنها للعاملين في المؤسسات الاجتماعية وعلى وجه الخصوص مراكز ومؤسسات التربية الخاصة لما لذلك من انطباع حسن على الأفراد ذوو الإعاقات وأسراهم حيث تعتبر هذه الثلاثية هي مفتاح القبول والارتياح وهي بمثابة العوامل الأولية لوضع خطط التعليمية والتربوية في إطار من الخطة الفردية التي تتناسب وحالة الفرد الواقعية مع مراعاة علم النفس ومبدأ الفروق الفردية

ثالثاً: إدارة العلاقات الإنسانية

وهذا الأمر من الأهمية بمكان لإبراز دور المؤسسة أو المركز في التنمية المقصودة للأفراد ذوو الإعاقات، وهو بمثابة دائرة المعلومات التي تنفتح باب الثقة في المؤسسة وفريق العمل فيها، وهي بمثابة إدارة للمشاعر والتكافل مع أسر ذوي الإعاقات والمهتمين بهم، وهذه الإدارة لها مهام عديدة في عملية التطوير والارتقاء بتقديم الخدمات وتوفير المعلومات والتقنيات ومتابعة علوم المستقبليات لكل فئة من فئة ذوي الإعاقات.

الفصل العاشر

التـــخــــيـــل
Imagination

الفصل العاشر

التخيل

Imagination

﴿ عَمَّ يَتَسَاءَلُونَ ۝ عَنِ النَّبَإِ الْعَظِيمِ ۝ الَّذِي هُمْ فِيهِ مُخْتَلِفُونَ ۝ كَلَّا سَيَعْلَمُونَ ۝ ثُمَّ كَلَّا سَيَعْلَمُونَ ۝ أَلَمْ نَجْعَلِ الْأَرْضَ مِهَادًا ۝ وَالْجِبَالَ أَوْتَادًا ۝ وَخَلَقْنَاكُمْ أَزْوَاجًا ۝ وَجَعَلْنَا نَوْمَكُمْ سُبَاتًا ۝ وَجَعَلْنَا اللَّيْلَ لِبَاسًا ۝ وَجَعَلْنَا النَّهَارَ مَعَاشًا ۝ وَبَنَيْنَا فَوْقَكُمْ سَبْعًا شِدَادًا ۝ وَجَعَلْنَا سِرَاجًا وَهَّاجًا ۝ وَأَنزَلْنَا مِنَ الْمُعْصِرَاتِ مَاءً ثَجَّاجًا ﴾ (سورة النبأ، الآيات 1 ـ 14).

من خلال هذه الآيات الكريمة في سورة النبأ، نتأمل نعم المولى عز وجل على عباده:

- مهد الأرض وسواها.
- نشأة الإنسان من نطفة إلى علقة إلى روح، ثم في أي صورة ما شاء ركبك.
- جعل الله تعالى النوم راحة للجسد، والأكل غذاء له.
- رفعت السماوات بدون أعمدة.
- جعل الليل سترا لكم.
- النهار مصدر عطاء واثبات خلافة الإنسان في الأرض.
- المطر، الثلج.
- الفصول الأربعة.
- الكواكب والمجرات.

من خلال هذه المنطلقات، نتأمل صناعة رب الأرض والسموات، ونتخيل عدم وجود هذه المنطلقات أو بعضها...... فماذا تكون عليه الأرض وكيف تكون المعيشة؟ وهل يحقق الإنسان رسالة خلقة؟، هل يتمكن من تحقيق خلافة الله في الأرض؟، كل هذه الأسئلة وغيرها تجعل الإنسان يتخيل ويتفكر في ذاته وفي خلقه وفي معاشه وفي مماته، فالتخيل من العمليات أو القدرات المعرفية المتقدمة والتي ينفرد بها الإنسان عن

سائر الكائنات الأخرى حيث يستمد من هذه القدرة قوة وأحلاماً وأهدافاً فمن التخيل والإبداع صنع الإنسان كل مبتكراته وإنجازاته، والتخيل هو خاتمة قائمة السلوكات الدالة على نظرية العقل، إذ يختلف عن الخداع المقصود في أنه لا نية للتضليل أو زرع إعتقاد خطأ في الآخرين، ولكن لمجرد التخيل، القصد هو المعاملة المؤقتة لموضوع كما لو أنه موضوع آخر، أو كما لو أن لها صفات خاصة من الواضح أنها لا تمتلكها، أن التخيل تقليد للحياة الحقيقية بواسطة التشابهات وذلك لأن الصورة الحقيقية إنما هي أشياء وحوادث وأفراد يشهدون هذه الأشياء وهذه الحوادث في مواقف معينة، فالطفل الذي يرى دمية فقط يتخيلها أنها تبتسم فهذه الصورة مختلفة، كما نجد أن التخيل يتغير بتغير الزمان والمكان من المواقف المحددة. يتطلب التخيل بالضرورة نظرية العقل في اعتبار أنه عملية قد تكون قادرة على تبديل بين تفكير الفرد في معرفة الهوية الحقيقية، وهويته التخيلية الحالية، ويكون التخيل موجود في عقل المتخيل فقط، ويكون غير جوهري في الموضوع، أي ليس جزءاً لا يتجزأ من المحتوى.

مفهوم التخيل The Concept of Imagination:

هو القدرة على تصور الأشياء والأدوات تصوراً مرئياً، كما انه عملية عقلية لاسترجاع صور حسية مختلفة وأحداث واقعية مضت وتضمينها وتشكيلها لصور ورسوم وأحداث جديدة.ويعرف على أنه: قدرة الإنسان على رؤية وتشكيل الصور والرموز العقلية للموضوعات والأشياء والإحساس بها بعد اختفاء المثير الخارجي.

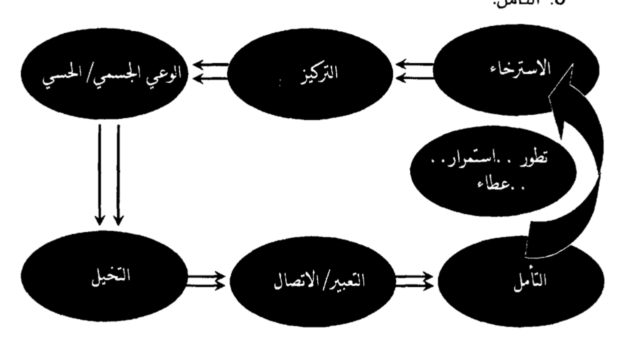
وقد عرفه بور (Bower,1970) أنه صوره لشيء أو حدث، يعطي موضوع الخبرة بعض المعلومات البنائية، مماثله تماماً لتلك التي جرت خبرتها في عمليات الإدراك الحسيه المباشرة لذلك الشيء أو الحدث.

إن التخيل العقلي وفق تعريف (بور) هو بمثابة صورة انعكاسيه يتم تشكيلها للأشياء و الموضوعات التي تجري خبرتها على نحو حسي، وهو بذالك يرتبط ارتباطا وثيقا بالخبرة الأصلية لموضوع أو حدث معين. وأطلق عليه أفلاطون أنه وظيفة العقل

والجسد، وعرفه أرسطو على أنه حركة ناشئة عن الإحساس، وأنه فعالية ديناميه، ووصفه الرازي بأنه الظن والاستدلال على الشيء بالشيء، وبالرغم من إن الفلاسفة والمفكرين القدماء أمثال أفلاطون وأرسطو وسقراط وبيركلي، وغيرهم تعرضوا إلى موضوع التخيل العقلي، فقد أكد بعضهم أهميته في الحياة العملية، والبعض الأخر أنكر وجوده (Thompson, 1990).

عملية التخيل The Process Of Imaging:

1. الاسترخاء.
2. التركيز.
3. الوعي الجسمي الحسي.
4. التخيل.
5. التعبير والاتصال.
6. التأمل.



شكل رقم (10/1)

يبين مراحل عملية التخيل

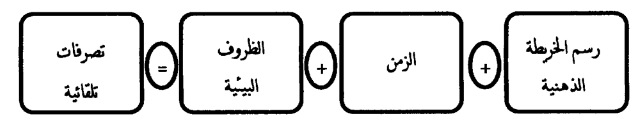
أهمية التخيل The Importance of Imagination:

تنبع من عدة اعتبارات يمكن بلورتها على النحو التالي:

- يساعد على تكوين صورة للموضوع تكون غير موجودة في الواقع.
- الرموز هي منطلق التخيل في إطار إدراكات الفرد الحسية.
- وسيلة لاتساع المدركات والسيطرة على الخرافات وحل المشكلات.
- وسيلة إسترجاع الصور الحسية بعد غياب التنبيهات.
- يحافظ على مصداقية المحسوسات بعد غياب المنبهات الحسية.
- وسيلة بين الإحساس والتفكير.
- وسيلة لتعلم وتعليم وتنمية المهارات المتباينة محل الاهتمام.
- وسيلة لتغيير الحالة النفسية والمزاجية والوجدانية.

وتكمن أهمية التخيل في الجانب التطبيقي من خلال:

- القيام برسم خريطة ذهنية لما ينوي أو يقرر الفرد فعله.



- رسم الخريطة الذهنية + الزمن + الظروف البيئية = تصرفات تلقائية.

وأهمية هذان المنطلقان يفسران لنا السر وراء إخفاق أغلب الناس في تغيير عاداتهم السلبية، ألا وهو استمرار صورة هذه العادة السلبية في مخيلته، فيتصرف وفقاً لهذه الصورة، فالذي اعتاد الغضب عند حدوث تصرف معين يتصرف كل مرة نفس التصرف ويغضب، والذي اعتاد التدخين هناك صورة في مخيلته أنه بعد الأكل يشرب السيجارة، لأن هناك صورة في مخيلته تدفعه إلى ذلك، **والذي نريد أن نصل إليه أنك لا** تستطيع تغيير سلوكياتك السلبية حتى تغير أولاً الصورة اللاشعورية التي في مخيلتك والاستمرار في التصرف طبقاً لهذه الصورة الذهنية، ويمكنك استخدام قدرة التخيل

كنوع من المصارعة الذهنية لتغيير صورة رد الفعل تلقائيًا غير المرغوب فيه إلى رد فعل إيجابي وسلوك مستحب.

وظيفة التخيل Imagine Functioning:

التخيل نوع من الإستعداد النفسي بحيث يستطيع الشخص أن يجسم وقائع أو أشياء في ذهنه دون أن يكون ذلك الشيء أو تلك الوقائع لها وجود فعلي خارج خياله، ومن هذا المنطلق تتبلور وظيفة التخيل في النقاط التالية:

- التخيل البصري والسمعي وسيلة فعالة للتذكر.
- التخيل يخدم الإبداع وحل المشكلات في استخدامات العقل.
- التخيل المنطلق الرئيس في كل الفنون كالرسم والشعر والأدب والنحت.
- التخيل وسيلة مهمة للتوافق الشخصي والاجتماعي.

فوائد استخدام التخيل Benefits From Using Imagination:

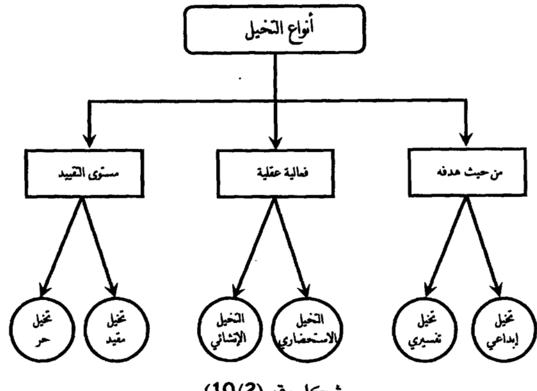
- الاسترخاء يساعد في التعلم.
- كلما زادت الأشياء التي نراهما، زادت معرفتنا.
- التخيلات والمشاعر: طريق الدماغ في المعرفة.
- تحقيق الذات/ السيطرة على الذات.
- قوة الدماغ/ العقل.
- أن التوتر يقلص من تدفق الطاقة إلى الدماغ ويبطئ النشاط العصبي، جاعلاً عملية التفكير أصعب.
- إن كثيراً من مراكز الدماغ التي تعالج المعلومات تغلق عندما نكون متوترين أو متعبين، وعندما نسترخي تتفتح هذه المراكز.
- عندما يدرب الفرد نفسه على تشكيل الصور الداخلية باستمرار يصبح قادراً على معالجة المعلومات، مما يسبب حدوث التعلم الموسع بشكل مستمر وثابت، ويقول المثل إن صورة واحدة أفضل من مليون كلمة.

- تكوين الصور العقلية لما نقوم بتعلمه، يسهل في فهم المادة المتضمنة، ويستطيع العقل رؤية وتذكر جزء أكبر مما يقال.
- التفكير هو تلصيق وإعادة تلصيق هذه المشاعر والصور العقلية لتشكل قصصاً أو أفلاماً مفهومة على هيئة معلومات جديدة.
- الأفكار هي تخيلات خزنت على شكل مشاعر تتحرك كذبذبات كهربائية إلى جانب بلايين الدارات العصبية المجهرية في الدماغ.
- معظم العلماء أقروا أن التعلم كله يتطور عندما نتعلم إدراك المشاعر، والصور المصاحبة لها، وهذا يؤكد على أن مهارات الاتصال (التعبير الشفوي، الكتابة، الفن، الموسيقى، المسرح) تتحسن عندما نمارسها من خلال خبرات التخيل.
- يؤكد البعض أيضاً انه عندما نستخدم تمارين التخيل على أساس منتظم فإننا نقوم حقيقة بتوسيع قوة الدماغ، وذلك بتطوير وتحسين الأشكال الطبيعية (المشاعر والصور).
- التخيل هو اللغة العالمية للمعرفة والإدراك وكلاهما من مظاهر الذكاء الحدسي والتخيل مرتبط بالإدراك الحسي المباشر.
- التخيلات هي النموذج الجذري لكل أفكارنا، وبذلك يمكن تغيير أنفسنا وبيئتنا بتغيير تخيلاتنا.
- الجو المريح والذي يحيط بتمرينات التخيل يحرر تدفق الطاقة الإبداعية في المعلمين والطلبة معاً، ويؤدي إلى كفاية أكاديمية أكبر، ويعود بفائدة كبرى على مهارات الاتصال الشفوية والمكتوبة، والتفكير التباعدي والإبداعي **(Robinson, 2006)**.

أنواع التخيل:

التخيل هو استحضار صور لم يسبق إدراكها حسياً، كإستحضار الطفل صورة لنفسه، وهو يقود سيارة أو يتحدث بالتلفون أو يركب حصان، وهذا يعني أن التخيل

هو تأليف صورة ذهنية تحاكي ظواهر عديدة مختلفة ولكنها في الوقت نفسه لا تعبر عن ظاهرة حقيقية، كما لا تعبر عن صورة تذكرية، ويمكن تقسيم التخيل من حيث هدفه، وكونه فعالية عقلية، ومن حيث مستوى التقييد، والشكل التالي (10/2) يوضح التقسيم وتصنيفاته:



شكل رقم (10/2)

التخيل تقسيمات وتصنيفات

ويصنف التخيل من حيث هدفه إلى نوعين هما:

- **إبداعي** ويكون من تأليف صوري يشمل الطلاقة والمرونة والأصالة والتفصيلات في تراكيب جديدة.
- **تفسيري** حيث يفسر ويترجم الإنسان ما يقرأ أو يسمع من وصف إلى خيال بواسطة الصور الذهنية.

ومن حيث كونه فعالية عقلية يقسم إلى نوعين رئيسيين هما:

- **التخيل الاستحضاري أو الاسترجاعي** ويتمثل في استرجاع الصور الشكلية واللونية كطعم شيء مثلا أو ملمسه.

- **التخيل الإنشائي** ويتمثل في ربط الصور ببعضها مع بعض في صورة إجمالية كلية بحيث يستحدث مركبات عقلية جديدة.

كذلك يمكن تصنيف التخيل من حيث مستوى التقييد إلى صنفين:

- **تخيل مقيد** وهو الذي يسيره الفرد من جانبه نحو هدف معين كظاهرة التصميم والاختراع لدى الفنانين.
- **تخيل حر** حيث يجول العقل هنا وهناك دون غاية معينة وغير مقصودة وغير مقيدة ويظهر في الأحلام والأوهام ويزداد التخيل الحر في حالات النوم عند الأطفال.

سيكولوجية التخيل:

التخيل ليس موهبة يتمتع بها بعض الناس لكنه صحة يتمتع بها كل الناس، فلدى كل إنسان قابلية أو قدرة على التخيل وخلق صور في مخيلته، وإستعمال التخيل البصري أو التصور أو التخيل الموجه Creative Visualization يسمح لخيالك بالانطلاق وامتلاك زمام الأمور، بينما تركز حواسك على خلق الحالة المرغوبة من الاسترخاء داخل عقلك حيثما تتواجد، وفى أي وقت تشاء نهارا أو ليلا، فعلماء النفس قسموا التخيل إلى قسمين:

1. **التخيل الإنفعالي:** هو ما حدث للإنسان في الماضي، أو ما أدركه، أو ما سمعه، أو في وقته الآني يرسم في صورته الذهنية.
2. **التخيل الإبتكاري:** أن يخلق من إدراكات تجارب الماضي بإحداث تغييرات فيه ليظهر بتركيبة جديدة

عموماً الأدباء والمخترعون والمكتشفون والفنانون مثل الشعراء والموسيقيين، الرسامين يتمتعون بقوة التخيل والفكر الخلاق والأشخاص الذين ليس لديهم هذا النوع من التخيل لا يقومون بأعمال مميزه، ويمكن تفسير التخيل من وجهة نظر علماء النفس تبعاً لمنظورين هما منظور التحليل النفسي، والمنظور المعرفي، على الرغم أن

المحاولات الجادة لدراسة التخيل بطرق عملية موضوعية بغيه تعرف طبيعته ودوره في العمليات العقلية جاءت متأخرة (Howard,198).

منظور التحليل النفسي:

إن التخيل تعبير عن ميكانزم دفاعي يسمى "الإعلاء" حيث يعبر الفرد عن طريق هذا الميكانزم عن طاقاته الجنسية العدوانية في صورة يقبلها المجتمع، كما أكد "يونك"على إن التخيل يعد مصدرا أساسياً للإبداع وان هناك أهمية كبيرة للصور التخيلية في التفكير الإبداعي، كما أكد فرويد على أن التخيل ينشأ من صراع نفسي بين المستويات الغريزية من غرائز جنسية وعدوانية من جهة وضوابط المجتمع ومطالبه من جهة أخرى، وظهور المدرسة السلوكية التي تؤمن بالسلوك الظاهر الملاحظ القابل للقياس، رفض مؤيدوها الخوض في الحديث عما يسمه بالعمليات الداخلية كالتفكير والتخيل، فهذه العمليات غير محسوسة ولا يمكن قياسها، ولكن بظهور علم النفس المعرفي، والنظريات المعرفية أعيد تسليط الضوء على التخيل والتصوير العقلي، على اعتبار أن التخيل هو إحدى الاستراتيجيات المعرفية في التفكير والتذكر.

المنظور المعرفي:

اهتم علماء النفس المعرفيون بموضوع التخيل العقلي بوصفه نوعا من العمليات العقلية ذات العلاقة بالعديد من الأنشطة الأخرى، كالأحلام والتفكير والتذكر وفهم اللغة والمحاكمة العقلية وتكوين المفاهيم، وبالرغم من سهوله الحديث عن التخيل العقلي كعمليه عقليه، إلا إن هناك صعوبة في إيجاد تعريف واضح محدد له (Howard,1983)، لم يقتصر الاهتمام بالتخيل على وفق هذا المنظور على الصعيد النظري فحسب وإنما تصدى إلى التجريب والاختبار، وللتخيل أو التصوير العقلي وظائف معينه، فهو يسهل عمليه تخزين المعلومات بالذاكرة والاحتفاظ بها مده أطول، ثم استرجاعها بشكل أسرع، و العمل على ربط المعلومات اللاحقة بالمعلومات السابقة، فالفرد هو نسيج من " العقل والمادة " يتفاعل أحدهما مع الآخر، فالوظائف النفسية

تحدث في حيز العقل كما أن التخيل يعد أحد القدرات العقلية، فالتفاعل الوجداني مع النص المقروء له أهميته في الصورة الحسية/ الذهنية، وبهذا المعنى يحاول المنظور المعرفي تأسيس علاقة حميمة بين القارئ والنص في إستراتيجية الصور الحسية والتخيل، وهذا بدوره يسهم في رفع الدافعية للتعلم، ويجعل النص في سياق تفاعلي شخصي من وجهة نظر القارئ، ويعطيه جواً إنسانياً وشخصياً مميزاً.

وأن شخصية الفرد تتأثر بالتخيل لأن الفرد بإمكانه أن يطلق التخيل لمدى بعيد في المستقبل، وأن هناك علاقة بين الإبداع والتخيل وأن تلك العلاقة تعتمد على نوع الأسلوب المعرفي المسيطر على الفرد، فضلاً عن وظيفة التخيل الأساسية كعملية كيميائية تتفاعل فيها القوة الفكرية والانفعالية وتسهم في تنشيط التنبيه والطاقة وخلق العمل الإبداعي.

التخيل أحد مكونات القدرة الإبداعية:

رغم أن الخيال ينتهي إلى تأليف صور جديدة، إلا أنه يرتبط بالإحساس والإدراك والتذكر والتفكير، ويشكل التخيل حيزاً كبيراً في النشاط العقلي للطفل منذ السنة الأولى من العمر، ويتخيل واقع وأحداث من البيئة المحيطة، ويبني كثير من أفكاره وألعابه ونواياه على الخيال، ويكون الطفل بين الثالثة والخامسة ذا خيال حاد، أما الطفل بين السادسة والتاسعة، فإن خياله قد يتجاوز نطاق البيئة ويتسم بالطلاقة والمرونة وطبعت بطابع إبداعي، ويسمى هذا الدور من أدوار النمو الخيالي، دور الخيال المطلق.

وفي عمر تسعة سنوات وحتى الثانية عشرة يكون قد انتقل إلى بعد آخر اقرب إلى الواقع دون أن يتخلى عن التخيل، وللتخيل أهمية كبرى في خلق الصور الذهنية التي تقود إلى الفهم، فهو الذي هيأ الطفل لأن يستخدم حواسه، ولهذا فإن الخيال يتيح للأطفال أن يتصوروا عوالم غير التي في واقعهم ويدركوا ما لا يمكن إدراكه عن طريق الحواس.

وللخيال دور كبير في حياة الطفل حيث يمكن تصنيف الطفولة إلى مراحل تبعاً للقدرة التخيلية على النحو التالي:

- (3 ـ 5) سنوات مرحلة الواقعية والخيال في إطار البيئة: فالتخيل في هذه المرحلة يرتبط بالبيئة والأسرة، وفيها يهتم الأطفال بموسيقى الكلمات، ويستمتعون بالجمل المنغمة، وتجذبهم العبارات الموزونة والعبارات ذات السجع، ويشعرون بالنشوة للأغاني ذات الإيقاع السريع وللأصوات المرحة.
- (6 ـ 8) سنوات مرحلة الخيال الإبداعي: ويمتاز الطفل بسرعة تخيله، ويبدأ بالتحول من التخيل المحدد في إطار البيئة إلى النوع الإبداعي، والتركيبي الموجه إلى هدف عملي.
- (8 ـ 12) سنه مرحلة المغامرة وحب الاستطلاع: وهنا ينتقل الطفل من مرحلة الواقعية، والخيال المنطلق إلى مرحلة أقرب إلى الواقع، وفيها يجذب انتباه الطفل قصص الشجاعة والمخاطرة والعنف والمغامرة.
- (12 ـ 15) سنه مرحلة تفضيل الذات: وهذه المرحلة دقيقة وشديدة الحساسية حيث تمتزج المغامرة بالعاطفة وتقل فيها الواقعية، وهي مرحلة غير طبيعية يغلب عليها طابع القلق والإحباط والعديد من المشاكل النفسية الأخرى، وليس له رأى ثابت وتوجد تناقضات في تصرفاته، كما أنه لا ينصت إلى آراء من يكبرونه في السن وتوجد فجوة كبيرة بينه وبين الكبار، ومن أبرز الأسئلة التي يوجهها المراهق لنفسه بل ولمن حوله: من أنا؟ وكيف يمكنني الاتصال بالعالم الذي يوجد من حولي؟.

وهذه القدرة التخيلية يمكن تنميتها من خلال ستة مهارات للتخيل يمكن إجمالها على النحو التالي: التخيل السمعي، التخيل الصوري، التخيل الصوري الحركي، التخيل الحسي، التخيل الحسشمي، التخيل الحستذوقي، والجدول التالي يبين المنطلقات الإجرائية في تنمية هذه المهارات.

جدول رقم (10/1)

إجراءات تنمية مهارات للتخيل

المهارات	الإجراءات
التخيل السمعي	صوت واعظ ديني، صوت آلة موسيقية، صوت موج البحر صوت معلق رياضي، صوت لعب الأطفال، صوت المطر.
التخيل الصوري	منظر طبيعي، أجمل صورة لك، سيارة، فيلا، ميدان، حديقة، جبال، نهر، منظر زفة عرسان، منظر حادث.
التخيل الصوري الحركي	الحركة المرورية، المناسبات الدينية (الأعياد والموالد)، الأسواق الشعبية، مطابع الصحف، معارض الكتب.، مناسك الحج.
التخيل الحسي	ملمس الفرو، ملمس الشعر، ملمس السجاد، ملمس الجلد، ملمس الرخام، ملمس الثياب، ملمس سطح ساخن.
التخيل الحسشمي	رائحة الفلافل، السمك المطبوخ، رائحة الخبز الطازج، رائحة عطرك المفضل، رائحة الحدائق والحرائق رائحة البخور
التخيل الحستذوقي	طعم القهوة، طعم المانجا، طعم القطايف، طعم التمر، طعم الكشري

من هذا الجدول يمكن الاسترشاد بان التخيل غذاء للعمليات العقلية والمعرفية، فإذا تصورنا الآخرين الذين نتعامل معهم بصورة ايجابية بالتأكيد سننجح في كل المهام المراد تأديتها وعلى العكس إذا تصورنا مهمة ما ننوي القيام بها تصوراً سلبياً بالتأكيد سنجد معيقات عديدة ومتنوعة تعيق السير قدما في هذه العملية، لذا ينبغي أن ندرب أنفسنا على حسن التصور وتفاؤلية المنقلب، والارتقاء بثلاثية مهارات التخيل مع توظيفها التوظيف الأمثل للاستمتاع في كل مناحي الحياة.

يذكر تايجن توبر (Tijn Touber، 2003) أن استخدام التخيل يمكن أن يحسن نوعية الحياة، فمرضى السرطان على سبيل المثال الذين استخدموا التخيل أثناء تلقيهم

العلاج الكيماوي chemo therapy صاروا أكثر استرخاء، وأكثر استعداداً للعلاج وأكثر إيجابية فيما يتعلق برعايتهم من أولئك الذين لم يستخدموا هذه الإستراتيجية.

وذكر هايجنز لورانس (Higgens, Laurence G.1993) أن الطلبة الذين لديهم ضعف في الجهاز المناعي، واستخدم معهم إستراتيجية العلاج التخيلي therapy أصبح لديهم فاعلية أعلى Imagination وتبين أن التخيل يمكن أن يعزز الجهاز المناعي.

وأوردت تارا شرودر (Tara Schroeder ،2001) أن د. سيمونتون (D.Simmonton) هدف في دراسته قياس فاعلية إستراتيجية العلاج التخيلي مع مرضى يعانون من السرطان، تكونت العينة من (ن = 159) مريضا جميعهم يعانون سرطاناً غير قابل للشفاء وتم إخبارهم بحقيقة مرضهم ورأي الطب فيهم بأنهم لن يعيشوا أكثر من عام تقريبا، وتبين أن 19٪ لم يكملوا البرنامج بإتباع إستراتيجية العلاج التخيلي واستمروا على العلاج الطبي فقط، و22٪ من العينة الذين استخدموا العلاج والإستراتيجية لم يستجيبوا للعلاج، 40 ٪ من أولئك المرضى استمروا على قيد الحياة لمدة 4 سنوات، 19٪ انكمشت الأورام لديهم، واستخلصت الدراسة أن الأشخاص المشاركين الذين استخدموا التخيل جنبا إلى جنب مع العلاج الطبي عاشوا فترة أطول بمقدار ما يقرب من الضعف من الذين تلقوا رعاية طبية فقط.

وفي دراسة كاستيل (Castle,2008) وجد أن سبعة أشخاص ممن كانوا يعانون قروحا أكالة متكررة في أفواههم (وهي الحالة المسماة بالقلاع الفمي) Oral castles، قد تمكنوا بصورة جوهرية من تقليل معدل اندلاع نوبات المرض بعد أن بدءوا في التخيل أن قروحهم قد تغطت بطبقة شافية من خلايا الدم البيضاء.

والتخيل يمكن أن يساعد أيضا على تعديل دورات الحيض Menstrual cycles، وتخفيف أعراض متلازمة ما قبل الحيض، ففي دراسة أولية، وجد باحثون في مستشفى ماساشوستس العام في بوسطن جانيس، زيمرمان، بريسكوت وودروف، كلارك، وكارلوس (JANICE L. ZIMMERMAN, PRESCOTT G. WOODRUFF, CLARK, and CARLOS. 2008) أن 12 من بين 15 امرأة تتراوح أعمارهم بين 21 ـ 40 عاما واللاتي استخدمن أسلوب التخيل لمدة 3 أشهر قد تمكن من إطالة دورات حيضهن الشهرية بمقدار

4 أيام تقريبا في المتوسط وتخفيف المستويات المحسوسة من متاعب ما قبل الدورة بمقدار النصف كما صرحن أيضا بأن التقلبات المزاجية لديهن صارت أقل.

وأثبت باحثون من جامعة جنوب فلوريدا أن مجموعة من مرضى الالتهاب الشعبي المزمن Patients with Chronic Bronchitis، وانتفاخ الرئة تحسنت حالتهم العامة عن طريق العلاج بالتصور الذي خفض معدلات التوتر والاكتئاب والشعور بالإنهاك المفرط.

كما أثبتت الأبحاث أن العلاج بالتصور يمكن أن يخفض من ضغط الدم المرتفع Hypertension ويبطئ من تسارع القلب ويكافح الأرق والسمنة والمخاوف المرضية.

ويبقى أن نؤكد أن هذه الطريقة العلاجية كغيرها من طرق الطب البديل لا يمكن تعميمها على جميع المرضى؛ إذ تناسب بعض المرضى ولا تناسب غيرهم، كما تختلف استجابة كل إنسان عن غيره؛ فليس من الممكن معالجة جميع الحالات المرضية بواسطة التصوير الذهني، ولكن يمكن أن يساعد التصوير الخلاق والاسترخاء في تعزيز خطة العلاج. أما إذا كان المرض سببه العقل فيمكن عندئذ توقع إمكانية تحقيق الشفاء بهذه الطرق الذهنية.

تتكون الصور في جزء من المخ يدعى الجهاز الحوفي limbic System وهو جزء مختص بالعواطف والانفعالات والإحساس بالألم أو البهجة، ولكن إدراك الصورة المتكونة يتم في المستوى الأعلى من المخ ويعرف بالقشرة Cortex، وهو الجزء المختص بالذاكرة والتفسير والتبرير وبدونه تظل الصورة بلا معنى.

ويرتبط الجزء الذي تتكون فيه الصورة بغدتين الأولى تعرف باسم الغدة تحت المهادية Hypothalamus gland، وهذه الغدة مسئولة عن تنظيم درجة حرارة الجسم ومعدل ضربات القلب والشعور بالجوع والعطش والرغبة في النوم والنشاط الجنسي، أي أنها تنظم جميع العمليات الحيوية في الجسم.

والثانية الغدة النخامية Pituitary Gland التي تقود النشاط الهرموني للجسم.

وبعد أن تتكون الصورة ويدرك المخ معناها تعمل الغدة تحت المهادية Hypothalamus على إحداث تفاعلات فسيولوجية في جميع أعضاء الجسد فتقوم الخلايا بإرسال إشارات للمخ تعمل على تقوية الصورة لتصبح أكثر حيوية ويرسل المخ المزيد من الإيضاحات؛ وهو ما يجعل الصورة تستمر وتتواصل الدورة بين الجسد والمخ.

وقد ثبت أن المخ يتفاعل بنفس الطريقة مع الصورة المتخيلة.. أي أنه لا يفرق بين الصورة الخيالية التي يبدعها خيال الإنسان دون أن تراها عينه وبين الصورة الواقعية.

تقوم فكرة العلاج بالتصور على إعادة برمجة العقل الباطن كي يجلب الراحة والشفاء بدلا من الخوف والقلق، وكل ما على المريض فعله هو أن يستحضر صورا ذهنية تعزز فكرة الشفاء وتغذي الشعور بالاطمئنان عوضا عن صور الخوف والقلق التي تثبط من عملية الشفاء؛ فالعقل الباطن يعمل "تحت الطلب" إذ يستجيب للرسالة التي تصدر منك، فإذا آمنت بقدرتك على الشفاء والتغير للأفضل وأتقنت فن صناعة الصور الذهنية الإيجابية فإن العقل الباطن يستقبل هذه الرسالة ويقوم باتخاذ إجراءاته لتحقيق هذه الآمال بدلا من قتلها بمزيد من القلق واليأس! لأن المشاعر تتبع الأفكار، فإذا انشغل الذهن بالمرض والخوف والقلق فلن يتبع ذلك إلا الاكتئاب والتعاسة، والعكس صحيح. وكلما كانت الصورة مليئة بالعواطف والأحاسيس كانت أكثر تأثيرا في صفاء النفس وعلاج اضطرابات الجسد.

تقول الدكتورة باربارا روزي مديرة مركز استشارات الطب البديل بسانتافي ـ نيومكسيكو ومؤلفة كتاب "استخدام التصور للصحة واللياقة": " إذا أمكن للشخص أن يستبدل بالصور السلبية التي تضعه في حالة تأهب غير ضروري وغير مفيد صورة أخرى إيجابية كما في لحظة استرخاء على شاطئ البحر أو صورة له وهو يلعب مع أطفاله فإن هذه الصورة الإيجابية بدلا من أن تطلق الأدرينالين في الجسم تطلق المهدئات الطبيعية التي تجعل التنفس يهدأ والقلب يتمهل والتوتر ينخفض والجهاز المناعي يقوى وينشط".

والتخيل عبارة عن تدفق موجات من الأفكار التي يمكن رؤيتها أو سماعها أو استشعارها أو تذوقها فالفرد يتفاعل عقلياً مع كل شيء عبر الصور، والصور ليست فقط بصرية ولكنها قد تكون رائحة أو ملمساً أو "مذاقا" أو "صوتا"، بل هي تعبير داخلي عن التجارب والأوهام، إنه أحد الأساليب التي يقوم من خلالها العقل بتخزين وتشفير المعلومات والتعبير عنها، وهو الأداة التي يتفاعل بها العقل مع الجسد، إذ أجريت إحدى التجارب على مجموعة من الأفراد، وطلب منهم تسمية الفئات التي تنتمي إليها المفردات التي تطرح عليهم، ووصف ما إذا كانوا قد مرت عليهم خبرات مماثلة لصور أو خيالاً للكلمة، بحيث يستخدم هذا الخيال مرجعاً في تصنيفها في فئة ما.

فالتخيل هو اللغة التي يستخدمها العقل ليتصل بالجسد، فإن سألت أي فرد عن أول خبراته في الحياة فبلا شك ستكون الإجابة مجرد صور تخيلية، فالفرد على الأرجح يتذكر صوراً وليست كلمات، والشخص العادي تعبر ذهنه قرابة عشرة آلاف فكرة في شكل صور يومياً، ونصف هذه الصور على الأقل ذو طابع سلبي.

يتأثر العقل والجسد بالصور والتخيل تأثراً كبيراً، والتخيل هام جداً للطفل وهو خيال لازم له، ومن خصائص الطفولة التخيل والخيال الجامح، ولتربية الخيال عند الطفل أهمية تربوية بالغة ويتم من خلال سرد القصص الخرافية المنطوية على مضامين أخلاقية إيجابية بشرط أن تكون سهلة المعنى وأن تثير اهتمامات الطفل، وتداعب مشاعره المرهفة الرقيقة، ويتم تنمية الخيال كذلك من خلال سرد القصص العلمية الخيالية للاختراعات، والمستقبل، فهي تعتبر مجرد بذرة لتجهيز عقل الطفل وذكائه للاختراع والابتكار.

ويعتبر اللعب التخيلي من الوسائل المنشطة لذكاء الطفل وتوافقه، فالأطفال الذين يمارسون اللعب التخيلي يتمتعون بقدر كبير من التفوق، كما يتمتعون بدرجة عالية من الذكاء والقدرة اللغوية والتوافق الاجتماعي، كما أن لديهم قدرات إبداعية متفوقة، ولهذا يجب تشجيع الطفل على مثل هذا النوع من اللعب.

لذا يعتبر اللعب التخيلي شكلاً شائعاً في الطفولة المبكرة، فيه يتعامل الأطفال من خلال اللغة أو السلوك الصريح مع المواد أو المواقف كما لو أنها تحمل خصائص

أكثر مما تتصف به في الواقع، ويحقق الأطفال من هذا اللعب أشياء كثيرة منها تنمية قدرته على تجاوز حدود الواقعية والذهاب إلى ما وراء القيود التي يفرضها الواقع وتنمية قدرته على تحقيق رغباته بطريقة تعويضية، والطفل في هذه المرحلة في حاجة إلى مكان لممارسة اللعب مع وجود رفاق على استعداد للمشاركة، كما أنه في حاجة إلى أدوات ولعب متعددة ومتنوعة ولكن الأهم من هذا وذاك هو أنه في حاجة إلى مجال أرحب مما هو مألوف لديه من أجل تغذية وتنمية خياله.

التخيل والإدراك:

يذكر الإمام (2009) أن التخيل هو القدرة العقلية النشطة على تكوين الصور والتصورات الجديدة ويتضمن كثيراً من عمليات التنظيم والتحويل العقلية التي تتم خلال عمليات الدمج والتركيب والحذف والإضافة للعناصر، والإدراك يرتبط بالتخيل، والتخيل أحد مكونات الإبداع، والإبداع يرتبط بالقدرة على إنتاج دلالات، والدلالات تعني الخروج من الواقع الضيق المحدود إلى الآفاق الرحبة الأكثر حرية والأكثر إنسانية، والإدراك يتجاوز حدود الواقع اللحظي المباشر إلى استدعاء الماضي ومعايشته كما لو كان يحدث مرة أخرى، هكذا يتحرك المرء من خلال التخيل عبر إطار زمني ممتد ومنفتح، إن الإدراك يرتبط بالذاكرة والتخيل والإبداع والاستمتاع. فعملية التخيل والإدراك هي التي يتم من خلالها استقبال المنبهات وتفسيرها على ضوء الخبرات السابقة، وتلك تعتمد على التمييز، الذاكرة، التعرف على الأشكال، وغيرها، الذي يعاني من التوحد ذو خيال محدود، لديه قصور في التمييز والذاكرة والتعرف على الأشكال، ومن ثم عدم القدرة على التخيل والإدراك، والقصور في التخيل يزداد بزيادة درجة الإعاقة.

التخيل والتربية الخاصة:

التخيل احد مكونات التفكير الإبتكاري، فقد أورد زهران (1990) أن الدراسات بينت أن الطفل المعوق لديه القدرة على الابتكار تماما كالطفل العادي، فالطفل المعوق يعاني من سوء توافقه مع نفسه، بل ويعاني من الصراعات والقلق

والاضطرابات النفسية نتيجة مقارنة نفسه بغيره ممن في مثل سنه هذا من ناحية، ونتيجة تعرضه لأنواع متباينة من المعاملة ممن يحيطون به من ناحية أخرى، فبعض الناس يهزئون به وهذا قد يثير نقمته على المجتمع عامه، وبعض الناس يعطفون عليه فتثور نفسه على هذا العطف إذ انه يشعر بالضعف، وفي أحوال غير قليلة قد يستغل الطفل المعوق ضعف الناس نحو ضعفه وقد يؤدي هذا إلى نمو قوته وليس من الضروري أن تتجه هذه القوة في الاتجاه السالب، فقد تتجه أحياناً في الاتجاه الذي يعد اتجاهاً بناءاً منتجاً وبالتالي قد يؤدي إلى الإنتاج الإبتكاري.

وقد يكون ابتكار الطفل المعوق وسيلة تقديرية لما يعانيه من نقص أو عجز حركي أو عضوي، وليس بغريب ما حققه بتهوفن الموسيقار العالمي الأصم، وروزفلت الرئيس العاجز الناجح رقم **33** للولايات المتحدة الأمريكية، وتولى الرئاسة في مارس **1933** وقد أعيد انتخابه ثلاث مرات وهي سابقة في تاريخ أمريكا ـ وقد كان مصاباً في رجليه منذ عام **1921** وكان يتحرك بواسطة مقعد، وقد توفي في مكتبه في **12** إبريل **1945** مصاباً بنزيف في المخ، وماسويللي المثال الخالد الكفيف، وطه حسين عميد الأدب العربي، وذلك بتوجيه طاقات هذا الطفل إلى الخلق والإبداع، ويكون الابتكار هنا أسلوباً لتحقيق الطفل المعوق لذاته كما يرى أصحاب المذهب الإنساني.

ويعاني الطفل المعوق نتيجة لعجزه الحركي أو العضوي من إضطرابات نفسية ينشأ عنها صراع نفسي يكون بمثابة طاقة القدرة على الابتكار لدى هذا الطفل، حيث يلجأ الطفل إلى الإبكتار كوسيلة لحل هذا الصراع والتخلص من القلق

وترى دراسات عدة **(Anderson,2002)**، **(Silver.1977)**، (رخا، **1989**) أن الطفل الأصم الأبكم لا يمكن اعتباره أقل قدره في التفكير الإبتكاري من الطفل عادي السمع، وإن ادعاء تفوق الطفل عادي السمع على الطفل الأصم من حيث القدرة على التفكير الإبتكاري ما هو إلا إدعاء غير صحيح وخاصة وإن هناك من الدراسات ما أثبتت عدم وجود فروق ذات دلاله إحصائية بين الأطفال الصم وعادي السمع فيما يخص القدرة على التفكير الإبتكاري باستخدام الصور، الصورتين (أ، ب) من اختبارات تورانس.

كما بينت بعض الدراسات (Silver.1977، Rebeca.1981، .Anderson2002) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الأطفال الصم البكم وعاديو السمع في الطلاقة والمرونة والأصالة والتفصيلات، والدرجة الكلية للقدرة على التفكير الإبتكاري لصالح الأطفال الصم البكم، ويعزى هذا التفوق الذي أظهره الأطفال الصم إلى أن هؤلاء الأفراد نتيجة لحرمانهم من حاسة السمع يعتمدون على الخيال بما يمكن أن يكون مثيرا للتفكير التباعدي ويعطيهم مجالاً أوسع للتفكير، وخاصة وأن هؤلاء الأطفال يتعاملون بحواسهم الإدراكية الأخرى بصورة أوسع نتيجة لتعرضهم لمثيرات متباينة، يتخلل هذه المثيرات روح التحدي، وأن هذه النتائج ترجع إلى مدى إحساس الأصم الأبكم بالنقص وعدم قدرته على التوافق مع الآخرين نتيجة لإحساسه بفقد حاسة السمع، مما يدفعه إلى السلوك الإبتكاري كسلوك عام يعطي مؤشراً انه لا يعاني من عجز سمعي، وهذا من وجهة نظرة كرسالة يريد إيصالها لمن يتعامل معه، وربما يرجع تفوق الأصم على العادي إلى انه قد تكون الظروف البيئية المحيطة بالطفل الأصم مساعدة له على التعبير عن رأيه بحرية دون أن يكون هناك ضغوط نفسية قد تؤثر على سوء توافقه مع نفسه ومع مجتمعه المحيط به، وبالتالي تساعده هذه البيئة بما فيها من معينات (لغة الإشارة ـ الشفاه ـ أو باستخدام مقويات الصوت)، مما قد أدت إلى ظهور الإبتكارية عند الطفل الأصم وتجعله يتفوق على الطفل العادي، وتفوق الأطفال الصم البكم على عاديو السمع في آدائهم على مقياس سمات الشخصية المبتكرة والتي تتمثل في روح المداعبة والمرح والسخرية، والشعور بالحرية، وتحمل المسئولية والمخاطرة، وتحمل عدم اليقين والغموض، والاستقلال في الفكر والعمل والحاجة للتعبير عن الذات، ومقاومة الضغوط الاجتماعية وقلة الإستجابات للقواعد والتنظيمات التقليدية، الموضوعية والثقة بالنفس والإنعزالية والميل للإنطواء، والإندفاعية وهي كما تتمثل وتتحدد بمقياس سمات الشخصية المبتكرة، ولا يميل الطفل الأصم إلى الأشياء التقليدية التي يميل إليها الشخص العادي.

كما انه لا يغيب عن الإنتباه أهمية الابتكار ليس فقط كإنتاج عقلي ذو طبيعة متميزة ولكن أيضاً كوظيفة نفسية ضرورية في تكوين الشخصية السوية، وذلك لان

القدرة على الإتيان بأساليب مبتكره في المواقف الإجتماعية يساعد الفرد على التعامل السوي مع خبرات الحياة المتشابكة، علاوة على أنه يدعم ثقة الفرد في نفسه، خاصة وان هناك من الدراسات ما أكدت أن الأطفال الصم يعانون من مشكلات سلوكية كعدم القدرة على التواصل والتفاعل الاجتماعي مما يؤثر في بعض سلوكاتهم التي تفهم أنها سلوك العدواني.

لذا ينبغي عند تعليم هذه الفئة من الأطفال الاهتمام بالكشف عن الخصائص النمائية لقدرات ومؤشرات التفكير الإبتكاري من أجل تنمية هذه القدرة لدى الأطفال الصم البكم من خلال تقديم الرعاية النفسية والتربوية، وقد اعتبر روجرز الابتكار قوه علاج، فالفرد الذي يعبر بحريه وتلقائية شخص يمارس علاجاً ذاتياً لمشكلاته، فالإبتكارية والشفاء النفسي يتلاقيان في المصدر والخلفية، فالمبتكر كما تجمع الآراء شخص متفتح على الحياة، مشوق لها، مقتنع بذاته، واثق فيها متحمس بالأمل صاحب رؤية مختلفة للواقع، لا تتكرر الخبرات العادية في وجدانه لذلك فهو قابل لمسايرة تطور الواقع الذي يعيش فيه وقادر على إثبات نفسه في محراب الإنتاجية، ومتقبل لمتابعة كل المعلومات والتطورات التكنولوجية والمعلوماتية، ولا ينقصه سوى تهيئة المجتمع لتوفير سبل تعرضه للخبرات الجديدة، حتى وان كانت في العلوم البيولوجية أو الفضائية.

بين كل من إدلر Adler وأصحاب مدرسة التحليل النفسي وأصحاب المذهب الإنساني، أن الابتكار عند الفرد الأصم ناتج عن الاضطراب النفسي الذي ينبع لديه كنتيجة لإحساسه بالنقص والدونية وعدم قدرته على التوافق مع الآخرين مما قد يدفع به إلى الهروب من الواقع بحثاً عن معنى وقيمة. وان الاضطراب النفسي والشعور بالصراع والقلق منبع القدرة على الابتكار لدى الفرد الأصم حيث يلجأ إلى الابتكار كوسيلة لحل هذا الصراع والتخلص من القلق الذي يشعر به، وان عمليه الابتكار عند الفرد الأصم أسلوباً لتحقيق الذات بدرجة تفوق الدرجة المماثلة لها عند الفرد العادي.

بين التاريخ أهمية العقل المتخيل في تحسين جودة الحياة للأفراد عموماً، وأصبح العمل التخيلي علماً قائماً بذاته، ويشير مصطلح الاستبصار والتخيل الموجه إلى العملية التي يكون بها الأفراد منقادين في رحلات عبر عقولهم المتخيلة ويستجيبون لمجاز أو مقترحات محددة بواسطة صور عقلية.

ويلاحظ المتخيلون صورهم ويصفون ما يرون ويحسون ويسمحون للخيالات بتوصيل التبصر أو المعنى لهم، وقد يأتي هذا التبصر فوراً أو بعد أيام أو أسابيع أو حتى سنوات، وقد استخدم التخيل كوسيلة للوعي الذاتي، بدأ بماسلو **Maslow** وتواصل مع أصحاب النظرية الإنسانية أمثال مي **May**، وروجرز**Rogers**، وبغونثال **Bugenthal**، وبدأ بتصميم برامج تربوية ذات أساس تخيلي بحيث تلائم الوضع النفسي والعاطفي والروحي للفرد بالإضافة إلى ملائمته لنموه الفكري، وتقع التخيلات في البرامج التربوية في واحده أو أكثر من الفئات التالية:

- **الاسترخاء والتركيز**: وهذه تهيئ العقل للتعلم عن طريق تخفيض الضغط وإبعاد الأفكار السلبية عن التعلم، وزيادة حده التصور الداخلي.
- **تسريع وتوسيع الاقتصاد المعرفي**: إذ يستخدم الأفراد نشاطات التخيل في زيادة معرفتهم بالمواد المعرفية والمهارات اليدوية والتقنية والمواضيع الأساسية.
- **تعميق النمو الانفعالي والوعي بالحياة الداخلية**: إذ يستخدم الأفراد عمليات التخيل الانفعالي مع تعلمهم مهارات الاستبطان وفهم الذات والحب والتقدير وتوثيق الصلة بالآخرين والتعاطف والاتصال وحل المشكلات، والتوافق المدرسي الاجتماعي، والتقدير العاطفي، وتقدير الذات.
- **النمو عبر الشخصي**: إذ يستخدم الأفراد التخيل في اكتشاف مظاهر الشعور التي تمتد إلى ما وراء حالات اليقظة مثل السمو فوق الوجود المادي والإدراك الحسي المعمق، والقدرات المتسعة، ومن هذه القدرات العقلية (التفكير المجازي، اللغة الرمزية، الالتحام أو التعاون الدماغي).

مثال على ذلك:

1. يبدأ التلميذ بنشاط استرخائي (التهيؤ للتعلم).
2. يبدأ بتمرين تخيلي ليتعلم عن شيء ما (هدف معرفي).
3. يتم اكتشاف الأحاسيس الداخلية ومشاعرهم (هدف انفعالي).
4. يتحاورون مع العدالة الداخلية فيهم (هدف عبر شخصي).

بحوث الدماغ تزودنا بمبررات واسعة لاستخدام نشاطات التصور والتخيل، والتي لا واقع فعلي على المناهج التربوية، فالنصف الأيسر للدماغ يتولى النشاطات المنطقية والتحليلية، بينما النصف الأيمن يتولى نشاطات الحدث والمشاعر والأحاسيس والكليات العامة. وجاء ماكلين **(Maclean, 1987)** بنظريته المسماة بالنظرية الثلاثية للدماغ، ويرى أن لدينا ثلاثة أدمغة تعمل متعاونة بعضها ببعض وهم:

- **الدماغ الزحفي**: مسؤول عن وظائف الجسم جميعها وعن الصفات الوراثية والحاجة إلى الطقوس والشعائر والتكرار والتعلم بالتقليد.

دافع الإنسان نحو السلوك

- **الدماغ الحشوي أو الثديي**: وهو موطن المشاعر والإبداع والتغيير.

ويمثل أنواع السلوك التالية: يبرر استجابة، السلوك المعتمد على المجال ، السلوك القائم على الإثابة والعقاب.

- **الدماغ الثالث**: الذي يتمركز في القشرة الدماغية حيث التفكير العقلاني والتحليل والتصور العقلي والإبداع والمشاعر غير المادية كالشعور بالفردية والنشوة والتعاون والأمن، وهذا الدماغ هو الوسيلة التي يستقبل بها الناس

الحدث والبصيرة عما سيحدث من أشياء، وهذه الصور العقلية تؤثر على الدماغ والتطور الجسمي وتعمل كخطة رئيسية لنشاطات الإنسان.

وهنالك النظرية الكلية Holographic المرتبطة بقيمة العمل التخيلي والتي اقترحها ديفيد بوم (David Bohm, 1980) وهذه النظرية تشبه الدماغ بعملية تصوير تسمى الصورة الكلية وتبدو الصورة حية ومتعددة الأبعاد، وينعكس كل جزء على الأجزاء الأخرى، وهنا عملية ارتباط، ويقول ليزلي هارت (Leslie Hart,1975)، أن الدماغ يعمل على أساس برامجي، وان نشاطاتنا جميعها ما هي إلا نتائج لبرامج عصبية توجه نشاط الدماغ، ويقوم الدماغ الثديي وهو محط العواطف بتخزين كل حاجتنا ورغباتنا وأفكارنا ومعتقداتنا، وكل ذلك يعمل كقوة كهرومغناطسية مجتمعه تتحكم في النشاط العصبي وتحدد الأفعال التي سوف تصدر عنا، وفي النهاية هذه القوة مخزونة في الدماغ على شكل صور عقلية، وهكذا فان الطريق إلى تغيير السلوك هو تغيير الصور العقلية التي نحملها عن هذا السلوك، أي تغيير الصور التي في عقولنا عن الأشياء،أي أن المرء بمقدوره أن يضع الصور الايجابية بل ويصنع هذه الصور ويتشبث بها بما يناسب واقعه في إطار أحلامه ويناسب أماله، وهنا يكون شخص فاعل مع ذاته ومع محيطه، وهذا الشخص الايجابي الذي يكون قاطرة التقدم ومنبع بناء الحضارات.

التخيل هو أقوى وسيلة تمكن من فهم الذكاء والسيطرة على القدرات غير المحدودة للعقل

ميول الأطفال الصم:

يمتلك الطفل الأصم نفس الميول التي يمتلكها أقرانه في اللعب إلا انه:

- يفضل الألعاب في الهواء الطلق، شأن العاديين.
- يتمتع بالألعاب التي تخضع لقوانين وقواعد الألعاب التي تتطلب تفكيراً.

- يتمتع بممارسة الألعاب التي لا تحتاج إلى جهود عضلية كبيرة.
- يصور صغار الأطفال الذين يعانون من الصمم رفاقاً لهم في الخيال.

التربية الفنية والتخيل لدى المعوقين عقلياً:

اكتسب مجال الفنون في حياة المعوقين عقليا أهمية خاصة ودوراً مهماً في مواجهة الحاجات الحياتية الخاصة بهم، ويأتي ذلك من خلال تنسيق جهود هذه القوى البشرية والعمل على الارتقاء والاستفادة من القدرات الفردية لدى الكثير من الأشخاص المعوقين تمهيداً لتلبية حاجاتهم، فرسوم الأطفال المعاقين عقلياً هي مدخل هام لفهم شخصية هؤلاء الأطفال وقد تكون مفتاح لتصميم الخطط التربوية لهم، علماً بان رسوم هذه الفئة من الأطفال لا تكون متطابقة مع مراحل النمو الفني أو سمات التعبير الفني لمن هم في سنهم لأنهم في عزلة عن جميع الأمثلة المعلقة بالنشاط التخطيطي لدى اقرأنهم، وأن رسومهم تنشأ عن اللذة التي يحصل عليها الطفل من حركات الذراع ومن الأثر المرئي للحركات المتروكة على الورق، فهي تعبر عن إيقاع جسمي فطري.

وهذا ما دعا إلى التفكير بعرض طرائق وأساليب حديثة تناسب قدراتهم في مختلف المجالات، مستفيدين من التوجهات الحديثة في عمليتي التعلم والتعليم من خلال مجموعة من المبادئ منها التمييز بين الأحداث الفيزيائية والعقلية، إدراك الأشياء، إدراك المعتقدات الخاطئة، الاحتفاظ، إدراك الآخر، تحديد الخطأ، خاصة أن عالم الطفل يعتمد اعتماداً كبيراً على اللون في بيئته، وألعابه، وملابسه، وتعلمه في الصف وخارجه، وما يهيأ له من مناهج وكتب ووسائل تعليمية، تقوم أساساً على اللون الذي يحفز الأطفال ويشوقهم للدراسة والتعلم، وتستثير قدراتهم العقلية فينشط لديهم التفكير والتمييز وربط العلاقات بين الأجزاء، في الصور والرسوم والكلمات.

وصولاً إلى تحقيق هذه المبادئ من خلال فهم خصائص التعبير الفني عند المعوقين عقلياً، والمتمثلة في: التكرار والآلية، والإعادة عدة مرات على نفس الجزء، ضبابية إدراك العلاقات بين العناصر المرسومة أو أجزاء العنصر الواحد، التقليد لرسوم

الآخرين، على تشتت الأفكار أثناء الرسم وينتابه عدم التركيز، الانتقال السريع من فكرة إلى فكرة دون إنجاز الكل، وينجز جزاً من الكل وهذا الجزء قد يكون مفهوماً وذو دلاله، وقد تبدو بعض الرسوم كاملة تماماً، عند التدقيق في رسوم بعض هؤلاء الأطفال نجد أنهم قد يقيدوا أنفسهم بسلسلة من الرسوم وقد يقوموا بتشويه العمل بعد الانتهاء منه.

الفرد المعاق لا يختلف عن أقرانه إلا بمستوى الحاجة، حيث تعرف الحاجة بأنها الفرق بين ما هو كائن وما ينبغي أن يكون، وهذا في حد ذاته يسهم في التفكير التباعدي، والتفكير التباعدي أحد مكوناته التخيل، لذا تتدعى الحاجة إلى التدريب على التخيل، والتدريب على التخيل قد يأخذ مناحي عدة، ومن هذا المنطلق ينبغي أن يبنى الموقف التعليمي لمواجهة الفروق الفردية بين الأفراد سواء كانوا معاقين أو غير معاقين، ويتطلب هذا إعادة النظر في الأنظمة والتعليمات والمناهج والأنشطة والتقنيات وإعداد المعلمين والأخصائيين وتوفير التجهيزات، وتهيئة البيئة لإتاحة الفرصة للفرد المعاق بالاستفادة من الفرص وإبراز ما لدية من قدرات لتوظيفها في الأعمال المناسبة والمهمات الهادفة لمستقبل أفضل.

ومن هنا يمكن أن نتطرق إلى جملة من المناحي المساهمة في التدريب على التخيل:

التعلم عن طريق اللعب:

الطفل المعوق في حاجة دائماً إلى ما يثير انتباهه وحواسه، ليقضي وقته سعيداً بعيداً عن التعليم الأكاديمي. لأن قدراته محدودة، وحين يقوم بعد الحبات الملونة على العداد مثلا، فهذه لعبة يستفاد منها مستقبلاً في تعليم الطفل كيف يستخدم العد وكيف يقوم بتركيب جزء ووضعه في مكانه الصحيح.

الألوان والتلوين للطفل المعاق عقلياً:

تهدف ممارسة الأنشطة الفنية مع المعوقين عقلياً تكوين الطاقة الايجابية، التي من خلالها تبدأ البرامج العلاجية على الصعيد النفسي أو الجسدي مما قد يؤدي إلى

تحقيق التوازن الجسدي والعاطفي والعقلي، كما يؤدي التدريب عليها إلى ممارسة التخيل، وهذا في حد ذاته من الصعوبات التي تواجه المعوقين عقليا بسبب عدم قدرة هذه الفئات على التركيز، فمعرفة الألوان والتباين بينها تعد ضمن مداخل ممارسة التخيل.

إن تصور الألوان هو بمثابة التعرف على الأفكار السيئة التي قد تكون مختزنة في خيالاتنا، والسعي إلى تبديلها بأفكار جديدة وايجابية، فمن خلال طاقة اللون، وتأثير ذلك في الإنسان، تناوله علماء النفس بالبحث والدراسة، فكان منهم من ربط بين اللون والجسم ومدى تأثير اللون في المزاج والمشاعر مثل فرويد، ومنهم من كان أكثر مرونة في تفسير اللون، وأظهر أن تجاوب الفرد مع اللون ليس له نمط محدد مثل يونج، وقد تتحول الحالة المزاجية للفرد من حالة سالبة إلى حالة موجبة، وهنا يكون التركيز على الطاقة الشخصية للأشخاص ذوي الإعاقة العقلية لتحقيق الأهداف المرجوة، وهذا يعزز أن الطاقة اللونية عند الإنسان تؤثر بطرق تتعدى الرؤية في التواصل مع الألوان من حيث العلاقة الإنسانية، والألوان المفضلة للفئات العمرية المختلفة، إذا ما قام بالتلوين فإنه يفعل ذلك بغرض التلوين فقط وليس تلوين شكل معين، فعن طريق اللعب يمكن أن يتعرف على أسماء الألوان، والعلاقة بينها، ومع نمو الخبرة وتراكمها لديه يمكن أن يكتشف أن اللون الوردي له علاقة باللون الأحمر والبرتقالي مثلاً له علاقة باللون الأصفر وغير ذلك من الممارسات المختلفة أثناء لعبه يستطيع أن يكون صوراً ذهنية بسيطة عن الألوان، ويدخل فن الرسم الحر والطباعة بالأخشاب وورق الشجر والرول وعمل الدمى والألوان ضمن الأنشطة الفنية التي تقوم على التخيل.

اللعب بالماء والطين والصلصال:

ويعد هذا المجال من الألعاب مدخلاً للإبداع والابتكار فمثلاً يقوم بصناعة بيت من الطين أو الرمل والماء وهكذا، ويمكن استخدام علبة كرتونه أو ساحة بيت واللعب بالرمل والتراب وتشكيل أوضاع محببة لديه، وفي هذا تنفيس عن انفعالاته الداخلية وأحاسيسه.

ألعاب البناء والتراكيب:

يستطيع في هذه الألعاب أن يستخدم قدراته العقلية البسيطة إذا ما وفرت له بعض المواد التي تساعده على التخيل البسيط.

تعليم التخيل للأفراد ذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية:

تعليم التخيل لا يحتاج إلى مهارة من الفرد، فالتعليم يأتي من تدريب وتعويد الفرد على استخدام مجموعة من الأدوات المتوفرة لديه في تنفيذ رسم حر أو فن تشكيلي، فالخطوط العفوية والعشوائية، قد يكون لها دلالات أفضل من الرسوم الفنية الدقيقة، أو التي ينقلها ويقلدها الفرد من الرسوم والمناظر الطبيعية التي تكون مرسومة أمامه أو تكون جاهزة، فمن خلال الرسم والفن التشكيلي تتاح وسائل عديدة منها:

- تعبير عن الحاجات والرغبات والدوافع التي لا يستطيع للأفراد التلفظ بها أو التعبير عنها.
- تنفيس عن الصراعات الدفينة في الشخصية.
- تعرف على المشكلات السلوكية والانفعالية.
- تعرف على التفاعل الاجتماعي التي يعيشه الفرد.
- تعرف على المشاعر الايجابية أو السلبية التي يكنّها للمحيطين حوله.
- تنمية الحس الجمالي والذوق العام.
- تنمية التخيل، والمرونة في التفكير.
- تنمية التواصل مع الآخرين
- تعرف الحالة المزاجية والنفسية.
- قياس تطور الحالة المعرفية والمزاجية والنفسية للفرد بعد تدريبه.

التخيل لدى الأفراد الذين يعانون من التوحد:

الرضيع الوليد لم نستطيع أن نميز في سلوكه، إلا نوعاً من التعبير الانفعالي العام، والنشاط الحركي العام، وكلما تقدم العمر بدا هذين النوعين يتحددا بالتدريج وتبدأ الانفعالات بالوضوح والتمايز، ولا يقتصر هذا النمو على تمايز السمات وزيادة

عددها بل يبدوا كذلك في زوال بعض السمات أو تهذبها، فكما يتضح اكتساب الدوافع والاتجاهات والعادات والميول، كذلك يتضح في ترك بعض السمات وتحويرها أو تكيفها كالاندفاع والإتكالية والأنانية، ونمو الشخصية هو حصيلة تفاعل الميراث الفطري البيولوجي للفرد مع بيئته الاجتماعية، وهي جوهر للنمو العام، فتنمو القدرات العقلية والمعرفية لدى الطفل منذ الولادة، وتتطور من خلال تفاعل القدرات الخاصة (القدرة العقلية) مع المثيرات الحسية من حوله (الممارسة والخبرات)، ولكل مرحلة عمرية مكتسباتها، ومع نمو الطفل العمري تنمو القدرات العقلية والجسمية، ولكن الطفل الذي يعاني من التوحد يختلف عن أقرانه في درجة اكتسابه ومن ثم قدرته العقلية والمعرفية، ومن المؤشرات الدالة على نقص القدرات العقلية والمعرفية ما يلي:

الذاكرة:

الذاكرة هي القدرة على استرجاع المعلومات والخبرات السابقة وتتصف الذاكرة البشرية بميزتين أساسيتين هما: أنها منظمة وليست عشوائية، وأنها نشيطة وليست خاملة.

وتنشيط الذاكرة من خلال الانتباه والإدراك، والترويح عن النفس، والقدرة على التوافق ـ التآزر الحركي البصري ـ وكذلك عملية التوازن الجسمي في ممارسة النشاط الرياضي، وينبغي المحافظة على طاقه الطفل فينظم تدريبات مرحلية منها ما هو

- تدريبات ساكنة Static Training: ينبغي أن تطول مدتها خوفا من فتور الطاقة بالنسبة إلى الأطفال وللأخصائيين على السواء.
- تدريبات حركية Training Daynamic: لا يجب إجهاد الأطفال أو إثارة أعصابهم بالعاب حركيه (عنيفة)، وعلى الأخصائي أن يكون دائما قادراً على إعطاء التوجيهات المناسبة، و يجب أن يمثل التمرين (وقت ممتع) بالنسبة للأطفال، حيث يعتبر تغيراً في نمط الأنشطة الاعتيادية للصف مما يجعل الوقت المخصص للتدريبات وقتا مميزاً، فالقيود التنظيمية داخل غرفة الصف

يقابلها حرية تنظيمية في الساحة الرياضية، فما كان ممنوعا داخل غرفة الصف، يسمح به في حرية أفضل في المكان المخصص لممارسة النشاط، وبالمكان المناسب في مناخ جيد وزمن محسوب يتمكن الطفل من الخروج عن القيود المنظمة داخل الغرفة للصفية ليصبح شخصا لدية المرونة وحرية الحركية، وعلى الأخصائي أن يستفيد من هذا الوقت المميز لمساعدة الطفل على تكوين صوره أكثر ايجابيه عن نفسه، كما يجب على المدرب خلال فترة التدريب أن يبعث في نفس الطفل الشعور بالثقة في النفس، من خلال إعطائه أكبر فرص ممكنه للنجاح، وبالنسبة إلى الزمن المخصص للتمرين يجب أن يكون وفق خطة مبرمجة أسبوعياً أو شهرياً بما يتفق مع تسلسلية المهارات وتتابعيه تنمية القدرات في ضوء إمكانات الطفل العقلية والحركية.

وتنقسم الذاكرة إلى:

- **الذاكرة طويلة المدى:** وهي القدرة على استدعاء المعلومات والخبرات التي يتكرر حدوثها في أسابيع أو شهور أو سنوات.
- **الذاكرة قصيرة المدى:** وهي القدرة على استدعاء المعلومات والخبرات التي تحدث في ثوان أو دقائق أو ساعات.

وقد أكدت بعض الباحثين أن مستوى الذاكرة بعيدة المدى لدى الذين يعانون من التوحد أفضل من الذاكرة قصيرة المدى، ويدل ذلك على أنهم لا يتذكرون إلا الخبرات أو المعلومات التي يتكرر تعاملهم معها لفترة زمنية طويلة، وقد يربط ذلك بالنمطية والتكرار التي يتصف بها هؤلاء، أما المعلومات والخبرات التي تمر بسرعة من أمامهم فإنهم يعانون قصوراً في تذكرها.

التركيز والانتباه:

لكي يتعلم الفرد يحتاج للتركيز والانتباه، ولكن الذين يعانون من التوحد لديهم ضعف القدرة على التركيز والقابلية للتشتت، وكلما زادت درجة الإعاقة زادت درجة ضعف الانتباه والتركيز، وهو ما يفسر القصور في عملية التعلم.

التمييز:

عملية التمييز بين المدركات الحسية تتأثر بشكل كبير بمستوى أداء الحواس الخمس (السمع، البصر، التذوق، الشم، اللمس)، فالتمييز بين المثيرات يتطلب إدراك الخصائص المميزة لكل مثير، وتلك تعتمد على التركيز والانتباه، كما أن الفرد الذي يعاني من التوحد في حاجة ماسة إلى تقوية التركيز والانتباه والذاكرة، كما أن نسبة عالية منهم لديها ضعف حسي، وتختلف درجة الصعوبة في القدرة على التمييز تبعا لدرجة الإعاقة.

مواصلة التفكير:

التفكير يتوقف إلى حد كبير على الصور اللفظية والسمعية والبصرية، وهو عملية فكرية عقلية، وهي من أرقى العمليات العقلية وأكثرها تعقيدا، وتعتمد على جمع المعلومات والخبرات وإعادة تنظيمها في اتجاه مواجهة الموقف، كما يتطلب قدراً عالياً من التخيل والتذكر والتعليل.

وبين الأدب النفسي أن اللغة من عوامل التفكير وتيسيره، وقد استهوت هذه الصلة الوثيقة بين اللغة والتفكير فزعموا أن اللغة شرط ضروري للتفكير، وأشار كولر بأن اللغة هي جزء لا يتجزأ من عملية التفكير وأنها مرتبطة بهذه العملية، التي يعدها بمنزلة الأدوات التي تصل الفرد بالعالم الخارجي فهي تعبر عن وجهة نظر حول قضية معينة أو موقف ما.

لو طلب أن تذكر عدد النوافذ التي في بيتك، فلا بد من أن نستحضر في الذهن صور النوافذ التي في البيت، ثم تجيب بعدها، حيث تقوم عندئذ باسترجاعها من الذاكرة، وهذا يؤكد على أن العلاقة بين اللغة والتفكير قوية، فعملية التفكير تسبق عملية اللغة، والتفكير له صلة بالجانب البيولوجي والاجتماعي، لهذا نرى بأن التفكير له جانبين هما:

- **الجانب البيولوجي:** ويمثل بالمراكز المخية التي تختص في إنتاج المفردات وتخزينها، ممثلاً ذلك في خلايا الدماغ التي تختص في النطق والإدراك والفهم ومعنى المفردات.

- **الجانب الإجتماعي:** ويتمثل ذلك بتوجيه الأصوات نحو الناحية الإجتماعية التي تؤدي إلى اكتساب اللهجات المتعددة، حيث يرتبط ذلك في جوهر اللغة والفكر المرتبط بطريقة أخرى في التطور الذي يحدث لدى الأفراد.

ومن المعلوم أن الإنسان عندما يريد التعبير عن فكرة فإنه يبدأ بالفكرة ثم يختار الكلمات وأشباه الجمل المناسبة للتعبير عن فكرة ثم ينتج الأصوات التي تكون هذه الكلمات وأشباه الجمل، وتدعى هذه العملية عملية المعالجة من أعلى إلى أدنى، أما عندما يراد فهم معنى جملة، فإن العملية تنعكس تماما حيث يبدأ الإنسان بأصوات الكلمات وينتقل إلى أن ينتهي بإعطاء معان لهذه الأصوات، وتدعى هذه العملية بالمعالجة من أدنى إلى أعلى، وكما هي الحال في عملية جمع الأصوات لتشكل كلمات ومعان فإن هناك قواعد من نحو وصرف لتركيب الجمل ومعانيها، لكي تتم عملية التواصل بين الناس الذين يتكلمون لغة واحدة. ولكن من الممكن أن نفكر من دون استخدام اللغة، فالصم والبكم يفكرون، وإن عبروا عن هذا التفكير بالإشارات، والتفكير سابق على اللغة، فكثيراً ما تنبثق الفكرة في أذهاننا، ونقوم بالبحث عن وسائل وطرق لتوضيحها.

الطفل يولد يفكر ثم يكتسب اللغة ولا يولد بلغة ثم يكتسب الفكر، والطفل يكتشف أفكاره في العبارات التي يستعملها، وقد يفكر أولاً ويعبر عن أفكاره باللغة، ويذكر البعض أن اللغة أهم أدوات التفكير، واللغة هي أحد الأساليب الأساسية للفكر، وإن الكلام أحد نتائجه الممكنة، وليس معنى ذلك أن اللغة لا تلعب دوراً مهماً جداً في الفكر، بل العكس، فان آلية الاستجابات اللغوية وتنوعها متى أصبحت هذه الاستجابات مكتسبة تجعل من المستحيل أن ندرك إن اللغة لا تقتحم باستمرار ما نصفه بالفكر.

كذلك للتعبير عن العواطف نستخدم أسلوباً آخر غير الألفاظ، نفهمه من دلالات غير لفظية تتمثل فيما يبدو على وجوهنا وأجسامنا من ملامح وإشارات تدل عليها، وقد دلت إحدى الدراسات أن 90٪ أو أكثر من رسائلنا العاطفية هي غير

لفظية، ومن هذه الرسائل حركة العين، ونبرة الصوت، وما يبدو علينا من مظاهر القلق والتوتر، وحركة الأجسام ومظاهر الشوق أو الحنان أو الحزن أو الفرح والابتهاج وغيرها، فللتأكد من صدق الفكرة المعبر عنها لا يكفي تحليل ظاهري للكلام المسموع، فالتحقق من صدق الأفكار المنقولة يكمن في القدرة على الإدراك غير اللفظي، وليس في مجرد فهم الكلمات، وفي هذا كله التأكيد على أن اللغة ليست الأداة الوحيدة للتفكير، ويذكر (راجح، **1993**) أن أدوات التفكير هي:

- الصور الذهنية.
- الكلام الباطن أو اللغة الصامتة.
- التصور العقلي.

ويذكر أن التجارب الاستبطانية دلت على أننا نستطيع إن نسترجع الماضي وأن نفكر دون صور ذهنية ودون كلام باطن، بل عن طريق التصور العقلي لمعانٍ وأفكار غير مصوغة في ألفاظ، كما في التفكير الرياضي والفلسفي، بل إن ظهور الصور والكلام الباطن في مثل هذه الأحوال قد يعوق التفكير ويعطله عن السير في مجراه المتدفق، وهذا لا ينفي مطلقاً علاقة اللغة بالتفكير بل يؤكدها، لكنه ينفي فكرة عدم القدرة على التفكير من غير لغة.

ويرى بياجيه أن اللغة تكتسب عندما يتمثل الطفل اللغة من البيئة ثم يعدلها وفقا لأفكاره ومعارفه، ويحدث التفاعل بين الأفكار واللغة عندما توجه عمليات التفكير أجزاء اللغة، والعامل الذي يضبط هذه العملية هو القاعدة المعرفية التي تدور في عقل الطفل أو المنظومة المعرفية سكيما التي تيسر تمثل الكلمات والمفاهيم الجديدة وتكاملها مع المعارف السابقة وإجراء أية تعديلات ضرورية في تلك المعارف. وعندما ينضج الأطفال تصبح لغتهم أكثر تقدما لأنهم يصبحون قادرين على فهم لغة أكثر تعقيداً ويعدلونها في ضوء اكتسابهم لأفكار أكثر تعقيدا، وعلى هذا فالأطفال من خلال الخبرات اللغوية يعززون أو يضيفون أو يغيرون منظومتهم المعرفية الموجودة، وعلى هذا نرى أن العناصر الجوهرية في تعليم اللغة هي التفاعلات التي تقوم بين الطفل واللغة

والبيئة. يفترض بياجيه أن اللغة ليست ضرورية للتطور المعرفي بما فيه التفكير مستندا في ذلك على نتائج دراساته على أطفال الحس حركية من عمر الثمانية عشر شهراً، أن لديهم أفكاراً أو صوراً عن الأشياء قبل التمكن من التلفظ بأسمائها، أي أن السلوك الذكي يظهر قبل التفكير الداخلي الذي يتطلب إشارات لفظية (لغة ذاتيه)، فهو يقوم على معالجة الأشياء، مكان الكلمات والمفاهيم، إنه يستخدم مبادئ سلوك وحركات تنتظم (سكيما).

اعتبر فيجوتسكي اللغة أنها أداة من الأدوات السيكولوجية الهامة جدا في المساعدة على التفكير أي أنها تعمل كوسيط ولا ينمو النمو العقلي للفرد دون وسيط. فاللغة تحرر تفكيرنا من مجال الإدراك الراهن، وتميزنا عن باقي المخلوقات، فالكلمات ترمز للأشياء والأحداث التي تذهب وراء الموقف الحاضر، وهي تساعدنا على أن نرتد إلى الماضي أو أن ننظر للمستقبل. فالكلام يسهل عملية التفكير الفردية للطفل، فهو يعتقد أن القدرة على الكلام الذاتي تسهم في تنمية القدرة على التفكير عند الأطفال.

يرى ورف أن اللغة تلعب دوراً كبيرا في تكوين المفاهيم، وفي العمليات العقلية، لذا كانت ضرورة تنمية الثروة اللغوية، فتقديم خبرات لفظية ذات معنى، يسهم في تطوير البناء المعرفي، ويسهم في تطوير خبرات جديدة، وزيادة مفاهيم جديدة يضيفها إلى مخزونه، وكل ذلك يسهم بالتالي في تحسين استراتيجيات التفكير، وتشكل الخبرات اللفظية ذات المعنى أبنية معرفية، بالتالي يسهل عملية احتفاظها واسترجاعها، وهي في نفس الوقت وحدات التفكير التي تم تخزينها في البناء المعرفي للفرد، حيث انه بزيادتها تزداد قدرة الفرد على معالجة الخبرات والقضايا والمواقف الجديدة التي يواجهها، وإذا ما فقد الإنسان حاسة السمع منذ الطفولة هل يمكن تطوير قدراته الفكرية والمعرفية؟

والسلوكيين أكدوا أن عملية التفكير هامة في تشكيل السلوك عن طريق المثيرات الضمنية، التي تجد مثيرات جديدة ترتبط بتلك المواقف التي تحدث، كما

أقروا بأن الفترات التي تأتي بين المثيرات والاستجابات التي تمت قبل تنفذ الاستجابات أو مجموعة ردود الأفعال لها أهمية في تحريك السلوك.

ويرى السلوكيون أن عملية التعلم آلية تربط مجموعة الاستجابات بالمثيرات لكي تشكل مجموعة الخبرات التي تعد بمنزلة الآليات التفكيرية التي تساعد على عملية التعلم لا سيما أنها تحفظ في الذاكرة، إذ نلاحظ أن ارتباط مجموعة المثيرات بالاستجابات يشكل السلوك، الذي يتطور فيما بعد فيشكل الخبرة التي تتحول إلى تذكر واستدعاء إذا تعرض المتعلم لنفس الموقف الذي تعرض إليه سابقاً.

ينمو تفكير الطفل العادي منذ الولادة سنة بعد أخرى، معتمداً على نمو الذاكرة والمفاهيم واللغة والصورة الذهنية، فنراه يصل إلى التفكير الحسي العياني في حوالي السابعة من العمر (يستخدم الصور الذهنية الحسية والحركية والمفاهيم الحسية وحل المشكلات البسيطة، ومواجهة العوائق السهلة) ويكون التفكير سطحيا إلى أن يصل إلى التفكير المجرد عند سن البلوغ، حيث يدرك المفاهيم المجردة والمعاني الكلية، والنظريات والقوانين والمبادئ والغيبيات. والتفكير لدى الأطفال الذين يعانون من التوحد ينمو بمعدل أقل من الطبيعي نتيجة قصور في الذاكرة، والمفاهيم، واللغة، والصورة الذهنية، ويعتمد مقدار النقص في التفكير على درجة الإعاقة، ففي بعض حالات إعاقات النمو الشامل مثلاً قد يتوقف عند مرحلة التفكير الحسي العياني.

مراجع الكتاب

أولاً : المراجع العربية

- الإمام، محمد صالح. (2000). دور التربية المبكرة في تنمية ذوي الإعاقات، الندوة العلمية للجمعيات الخيرية في جمهورية مصر العربية، والتي عقدت بمدينة المنصورة، محافظة الدقهلية، فندق مارشال الجزيرة، يوليو.
- الإمام، محمد صالح. (2005). فاعلية التدعيم في علاج قصور الانتباه مع فرط النشاط لدى أطفال غرف المصادر بمدارس التعليم الأساسي بمدينة عمان، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، مجلة القراءة والمعرفة، كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد 35.
- الإمام، محمد صالح. (2005). الرؤية المستقبلية لذوي الحاجات الخاصة، ندوة في جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان الأردن.
- الإمام، محمد صالح .(2007). البيئات التعليمية الأفضل في عملية التعلم، المجلة العربية لصعوبات التعلم، العدد السادس، عمان، الأردن.
- الإمام، محمد صالح. (2009). ثقافة الصورة ودورها في تحقيق الأمن الفكري في الدول المواكبة للتحضر، المؤتمر الوطني الأول للأمن الفكري، جامعة الملك سعود، كرسي الأمير نايف، في الفترة من 17 ـ 20 \5.
- الإمام، محمد صالح، الجوالده، فؤاد (2009). مراحل تطور نظرية العقل لدى المعاقين عقلياً، بحث منشور، مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد 32، الجزء الرابع.
- الإمام، محمد صالح، الجوالده، فؤاد (2009). دراسة لبعض المتغيرات النفسية لدى الأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم في ضوء نظرية العقل، مجلة التربية، كلية التربية، جامعة الزقازيق، العدد 28.
- الجوالده، فؤاد عيد (2008)، فاعلية برنامج قائم على نظرية العقل في تنمية مهارات أدائية حياتية لدى المعاقين عقليا في الأردن، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.

- حمدي، نزيه (1988): ضعف الانتباه الصفي، الوحدة الثانية عشر في برامج تعديل السلوك "خطوات إجرائية للتعامل مع المشكلات السلوكية في المدرسة"، مديرية الصحة المدرسية، وزارة التربية والتعليم، عمان، الأردن.
- الخطيب، جمال، (2001)، تعديل السلوك الإنساني: دليل العاملين في المجالات التربوية والنفسية والاجتماعية، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.
- راجح، احمد عزت (1993)، أصول علم النفس القاهرة: دار المعارف.
- رخا، رأفت (1989)، اثر بعض البرامج الابتكارية في تنمية التفكير الإبتكاري لدى الأطفال الصم، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية جامعة المنصورة.
- زهران، حامد: 1990، ط 5 علم نفس النمو "الطفولة والمراهقة "، عالم الكتب، القاهرة ـ مصر.
- السمادوني، السيد إبراهيم (1989): الانتباه السمعي والبصري لدى الأطفال ذوي فرط النشاط" دراسة ميدانية" المؤتمر الثالث للطفولة، مركز دراسات الطفولة، جامعة عين شمس.
- زغلوان، حسن ياسين (2001) : فاعلية برنامج سلوكي لمعالجة ضعف الانتباه لدى الأطفال ذوي صعوبات التعليمية، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية ـ الأردن.
- عجلان، عفاف محمد محمود (1991): بعض المشكلات السلوكية لدى أطفال ما قبل الدراسة وعلاقتها ببعض المتغيرات المتعلقة بالطفل والأسرة ونوعية الرعاية المقدمة من رياض الأطفال رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة أسيوط.
- مبارك، رلى (1996) : اثر برنامج التعزيز الرمزي على المشاركة الصفية لأطفال ما قبل المدرسة، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

ثانياً : المراجع الانجليزية

- AAIDD, American Association on Intellectual and Developmental Disabilities:Defintion of Mental Retardation (on-line). Available: www.aaidd.org/policies/faq_mental_retardation.shtml.
- Adams, E.S. (2005). Bayesian analysis of linear dominance hierarchies. Animal Behavior 69:1191-1201.
- Alecia Wolf(2000),: Emotional Expression Online: Gender Differences in Emoticon Use. CyberPsychology & Behavior. r 3(5):
- Anderson, D. R. (2002). The influence of television on children's attentional abilities. Elementary and Childhood Education (PS015578), 12.
- Astington , J. W. (2003). Sometimes necessary, never sufficient: False-belief understanding and social competence. In B.
- Baldwin, D. (1991). Infants' contribution to the achievement of joint reference. Child Development, 62, 875-890.
- Baron-Cohen, S., Leslie, A. M., & Frith, U. (1985). Does the autistic child have a'theory of mind'? Cognition, 21, 37-46.
- Baron-Cohen, S., Leslie, A. M., & Frith, U. (1986). Mechanical, behavioural and Intentional understanding of picture stories in autistic children. British Journal of Developmental Psychology, 4, 113-125.
- Baron-Cohen, S. (1988). Social and pragmatic deficits in autism: cognitive or affective? Journal of Autism and Developmental Disorders, 18, 379-402.
- Baron-Cohen, S. (1989). The autistic child's theory of mind: a case of specific developmental delay. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 30, 285-298.
- Baron-Cohen, S. (1991). Do people with autism understand what causes emotion? Child Development, 62, 385-395.
- Baron-Cohen, S., & Cross, P. (1992). Reading the eyes: evidence for the role of perception in the development of a theory of mind. Mind and Language, 6, 173-186.
- Baron-Cohen, S. (1993). Are children with autism acultural? Commentary on Tomasello et al. Behavioral and Brain Sciences, 16, 512-513.

- Baron-Cohen, S., Spitz, A., & Cross, P. (1993). Can children with autism recognize surprise? Cognition and Emotion, 7, 507-516. Baron-Cohen, S., Wheelwright, S., & Jolliffe, T. (in press). Is there a "language of the eyes"? Evidence from normal adults and adults with autism/Asperger's Syndrome. Visual Cognition.
- Baron-Cohen, S., & Goodhart, F. (1994). The "seeing leads to knowing" deficit in autism: the Pratt and Bryant probe. British Journal of Developmental Psychology, 12, 397-402.
- Baron-Cohen, S., Ring, H., Moriarty, J., Shmitz, P., Costa, D., & Ell, P. (1994). Recognition of mental state terms: a clinical study of autism, and a functional neuroimaging study of normal adults. British Journal of Psychiatry, 165, 640-649. 27
- Baron-Cohen, S. (1995). Mindblindness: an essay on autism and theory of mind.: MIT Press/Bradford Books.
- Baron-Cohen, S., Campbell, R., Karmiloff-Smith, A., Grant, J., & Walker, J. (1995). Are children with autism blind to the mentalistic significance of the eyes? British Journal of Developmental Psychology, 13, 379-398.
- Baron-Cohen, S., Tager -Flusberg , H., & Cohen, D. J. (Eds.) (2000). Understanding other minds: Perspectives from autism (2nd ed.). Oxford: Oxford University Press.
- Bartsch, k & Wellman, H. M. (1995). Children talk about the mind. New York: Oxford University Press.
- Barkley, R.A, (1990): Attention Deficit Hyperactive Disorder: A Handbook for Diagnosis and Treatment. New York , The Guilford press
- Bishop.R.D (2006) .Sustaining the Environment to Fight Poverty and Achieve the Millennium Development Goals, : International Environmental Law (RECIEL), Volume 15, Number 1, April 2006 , pp. 39-55(17)
- Black, A.E. (1999): Correspondence Treating and observational Learning in the H hyperactivity Children: preliminary study child and family behavior therapy, 21No,10.
- Bower , G.H. (1970). Analysis Of A Mnemonic Device . American Scientist , 58: 495-510.

- Boyer, P. (1990). Tradition as truth and communication: Cognitive description of traditional discourse. New York: Cambridge University Press.
- Brewer,Joan.(1999). Brain-Based Learning: The new Learning Model. Retrieved from http://www2.educ.ksu.edu/ faculty/McGrathD/ fal199/Brewer.html.
- Brita ,G.N., Pinto ,R.C. ,& Lins ,M.F.(1995):"A behaviour assessment scale for attention deficit disorder in Brazilian children based on DSM III-Rcriteria". Journal of Abnormal Child Psychology.23,4,PP.505-520.
- Brothers, L. (1997). Friday's Footprint: How Society Shapes the Human Mind. Oxford: Oxford University Press.
- Bryan,T.H.,&Fallon,P.(1989): peer pressure Conformity to by students with learning Disabilities. Journal of Learning Disabilities.22,458-459 .
- Bucko,R. (1997). Brain basics: Cognitive psychology and its implications for education. ERS spectrum. 15,20-25. Retrieved from http://scholar.lib.vt.edu/theses/available/etd-112999-142300
- Byrne, R., & Whiten, A. (1991). Computation and mindreading in primate tactical deception. In A. Whiten (Ed.), Natural theories of mind, . Oxford: Basil Blackwell.
- Caine, R., and Caine,G. (1994). Making connection. Teaching and the Human Brain.Alexandria, VA: ASCD.
- Call, J. & Tomasello, M. (1998). Distinguishing intentional from accidental actions in orangutans (Pongo pygmaeus), chimpanzees (Pan troglodytes) and human children (Homo sapiens). Journal of Comparative Psychology, 112(2), 192-206.
- Caplan, D., Vijayan, S., Kuperberg, G., West, C., Waters, G., Greve, D.D. & Anders, M. (2002). Vascular responses to syntactic processing: Event-related fMRI study of relative clauses Human Brain Mapping, 15(1), 26-38.
- Carlso,C.(1991):"Validity of the diagnostic category of attention deficit disorder without hyperactivity." Journal of learning Disability.Vol.24,NO.2,Pp.110-120.
- Cardoso, Helena, Silvia.(1997). Neurons. Retrieved from http://www.sturgeon.ab.ca/rw/ nervious _system/ Neurons.htm.

- Carr,J.&Yule,W.(1997):Behavior Modification for People with Mental Handicaps.2nd Published in U.S.A. New York.
- Castle , (2008), Oral History of William Bosworth Castle., what about Hale Ham? What was your working relationship with him? What went on?
- Chance, M. (1967). The interpretation of some agonistic postures: the role of"cut-off"acts and postures. Symposium of the Zoological Society of London, 8, 71-89.
- Charman, T., & Baron-Cohen, S. (1992). Understanding beliefs and drawings: a further test of the metarepresentation theory of autism. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 33, 1105-1112.
- Charman, T., & Baron-Cohen, S. (1993). Drawing development in autism: the intellectual to visual realism shift. British Journal of Developmental Psychology, 11, 171-185.
- Charman, T., & Baron-Cohen, S. (1995). Understanding models, photos, and beliefs: a test of the modularity thesis of metarepresentation. Cognitive Development, 10, 287-298.
- Cheney, D., & Seyfarth, R. (1990). How monkeys see the world: University of Chicago Press28. Craig, J., Baron-Cohen, S., & Scott, F. (submitted). An investigation of genuine creativity in autism. .
- Chudler. (2002) ,Lobes of the Brain. Retrieved from http://www.faculty.washington.edu/chudler/cells.htm
- Coon,Robert,C.,Escadell,Vincent,A.K.B.,Green,&Juliet,C. (1976):"Using an academic peer interaction contingency with emotionally disturbed children" journal of Experimental Education,Vol.44(3),PP.17-20.
- Cooke, A., Zurif, E.B., DeVita, C., Alsop, D., Koenig, P., Detre, J., Gee, J., Pinango, M., Balogh, J. & Grossman, M. (2001). Neural basis for sentence comprehension: grammatical and short-term memory components. Human Brain Mapping, 15, 80-94.
- Corballis, M. (2003). Recursion as the key to the human mind. In K. Sterelny and J. Fitness(Eds.), From mating to

mentality: Evaluating evolutionary psychology (pp. 155-171). New York, Psychology Press.
- David Bohm and John Welwood, (1980) "Issues in physics, psychology and metaphysics: A conversation", Journal of Transpersonal Psychology 12 (1), 25
- Dennett, D. (1987). The Intentional Stance. Cambridge, Mass: MIT Press/Bradford Books.
- De Villiers, J. (2000). Language and theory of mind: What are the developmental relationships? In Baron-Cohen, S., Tager-Flusberg, H. & Cohen, D. (Eds.), Understanding Other Minds: Perspectives from Developmental Cognitive Neuroscience, 2nd Edition (pp. 83-123). Oxford: Oxford University Press.
- De Waal, F. (1989). Peacemaking among primates: Harvard University Press.
- Douglas,V.&Parry,P.(1993):Effects of reward on delayed reaction time task performance of hyperactive children". Journal of Child psychology,11,313-326.
- Dupaul,G.,&Barkley,R.A,(1990):Modification Therapy in Attention Deficit hyperactivity Disorder. A Handbook for diagnosis and treatment.PP.573- 612.NewYork: Guilford.
- Epstein,M.,Shaywitz,B.&Woolston,J.(1991):"The boundaries of attention deficit disorder" Journal of learning Disability .Vol.24,No.2,PP.78-86
- Flavell, J. H. (2000). Development of children's knowledge about the mental world. Internationaljournal of Behavioral Development, 24, 15-23.
- Flavell, J. H., Green, E. R., & Flavell, E. R. (1986). Development of knowledge about the appearance-reality distinction. Monographs of the. Society for Research in Child Development, 51.
- Flavell, J. H., & Miller, P. H. (1998). Social cognition. In W. Damon (Series Ed.), D. Kuhn & R. S. Siegler (Eds.), Handbook of child psychology: Vol. 2. Cognition, perception, and language (5th ed., pp. 851-898). New York: Wiley.

- Flavell, J. H., Miller, P. H., & Miller, S. A. (2002). Cognitive development (4th ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- LESLIE, A. M. (1987). Pretense and representation: The origins of "theory of mind." Psychological Review, 94, 412-^426.
- Fee,V.E.,Matson,J.L.,Moore,L.A.&Benavidez,D.(1994):"Conduct problem among mentally retarded children." Journal of Abnormal Psychology.Vol.21,No.1,Pp.1-11.
- Foley, R. (1997). Humans before humanity. London: Blackwell.
- Franco, F. & Butterworth, G. (1996). Pointing and social awareness: Declaring and requesting in the second year. Journal of Child Language, 23(2), 307-336.
- Frost, Lori and Andrew Bondi, (1994) . The picture exchange communication systems: PECS: training manual.Cherry Hill, NJ: Pyramid Educational Consultants
- Frank, S.,Laurie. (2001). The Initiative: The caring classroom. Retrieved from http://www.bminet.com/lei/iniative/ issueten.htm.
- Gabriel,Jerry. (2001). Will the real Brain-Based please stand up? Retrieved from http://www.Brainconnection.com.
- Garson,C.&Parry,P.(1997):"Assessment of cognitive training program for hyperactive children". Journal of Child Abnormal Psychology.Vol.27,No.3
- Gazzaniga,M.(1988):Mind Matters:How Mind and Brain Interact to Create our C conscious lives.Boston Houghton- Mifflin /MIT Press.
- Gibbons, A. (2002). In search of the first hominids. Science, 295, 1214-1219.
- Galyeam ,Bevrly 1988: Mind Sight Learning Thought, Imaging center for Imtegrative Learning , Berleley .California ,3rd preinting.
- Gregory, C. , Lough, S., Stone, V.E., Erzinclioglu, S., Martin, L., Baron-Cohen, S. & Hodges, J. (2002). Theory of mind in frontotemporal dementia and Alzheimer's disease: Theoretical and practical implications. Brain, 125, 752-764.
- Janicel. Zimmerman, Prescott G. WoodruffF, Sunday Clark, and Carlos A. Camargo, Jr(2008), Relation between

Phase of Menstrual Cycle and Emergency Department Visits for Acute Asthma, Department of Medicine, Brigham and Women's Hospital, Harvard Medical School, Boston, Massachusetts
- Jensen, Eric.,& Dobney, Michael. (2000). Learning Smarter. San Diego, CA: The Brain store.
- Hart, Leslie. (1975) How the Brain Works: A New Understanding of Human Learning. New York: Basic Books.
- Happé, F., Mahli, G.S. & Checkley, S. (2001). Acquired mind-blindness following frontal lobe surgery. A single case study of impaired 'theory of mind' in a patient treated with stereotactic anterior capsulotomy. Neuropsychologia, 39, 83-90.
- Happe, F. (1993). Communicative competence and theory of mind in autism: A test of Relevance Theory. Cognition, 48, 101-119.
- Happe, F. (1994). An advanced test of theory of mind: Understanding of story characters' thoughts and feelings by able autistic, mentally handicapped, and normal children and adults. Journal of Autism and Development Disorders, 24, 129-154.
- Harris, P., Johnson, C. N., Hutton, D., Andrews, G., & Cooke, T. (1989). Young children's theory of mind and emotion. Cognition and Emotion, 3, 379-400.
- Heward,w.(1996):Exceptional Children. Fifth edition.Prentic-Hall.Inc,New Jersey
- H.Fayol (2008) :Administer Action Industrial .. General Principals Della Administration Scientific: Review of European Community , Volume 12, Number 1, , pp. 33.
- Higgens, Laurence G (1993) , The article reviews the book "Dance Therapy and Depth Psychology: The Moving Imagination," by Joan Chodorow nonficttonm, Dance Research; Spring1993, Vol. 11 Issue 1, p87-90, 4p
- Hobbs,Tom,R.,Holt,&Micheal,M.(1976):"The effects of token reinforcement on the behavior of delinquents in cottage settings". Journal of Applied Behavior A nalysis. Vol.9,No.2,Pp.111-119.

- Howard , D.V ., (1983) . Cognitive psychology : Memory Language, And Through . Davlene . V. Howard .
- Incy Wincy web Design.(2000). Retrieved from http://www.advancedhypnotherapy.com.uk/howthe.htm.
- Karmiloff-Smith, A. (1990). Constraints on representational change: Evidence from children's drawing. Cognition, 34, 57-83.
- Knivsberg,A.,Reichelt,K.&Nodland,M.(1999):"Co morbidity or coexistence between dyslexia and attention deficit hyperactivity disorder". British Journal of Special Eeducation.Vol.26,No.1,Pp.42-47.
- Krupski,A.(1980):"Attention processes Research theory and implications for special Education. Advanced in Special Education.Vol.1,Pp.101-140.Greenwich,Connecticut.
- Lawrance,E.S.(2002):How to Raise a child with a high E.A.,A parent guide to E motional Intelligence prints in The U.S.A., published arrangement with Harps Collins Publishes Inc.
- Lee, Lorad. (1999). A framework for literacy in a Brain-Compatible Environment. ERIC No.ED432000.
- Leekam, S., & Perner, J. (1991). Does the autistic child have ametarepresentational deficit? Cognition, 40, 203-218.
- Lerner.(2000):Learning Disabilities Eighth Edition Houghton Mifflin Company.
- Leslie, A.M. (1987). Pretence and representation: The origins of 'theory of mind. Psychological Review, 94, 412-426.
- Leslie, A.M. (1994). Pretending and believing: Issues in the theory of ToMM. Cognition, 50, 211-238.
- Leslie, A. M. (1994). ToMM, ToBy, and agency: Core architecture and domain specificity. In L. A. Hirschfield & S. A. Gellman (Eds.), Mapping the mind: Domain specificity in cognition and culture (pp. 119-148). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Leslie, A. M., & Frith, U. (1988). Autistic children's understanding of seeing, knowing, and believing. British Journal of Developmental Psychology, 6, 315-324. 29
- Leslie, A. M., & Thaiss, L. (1992). Domain specificity in conceptual development: evidence from autism. Cognition, 43, 225-251.

- Liu, D., Sabbagh, M.A., Gehring, W.J. & Wellman, H. (2004). Decoupling beliefs from reality in the brain: an ERP study of theory of mind. Neuroreport, 15(6), 991-995.
- Margerum-Leys, J. & Marx, R. W. (2002). Teacher knowledge of educational technology: A study of student teacher/mentor teacher pairs. Journal of Educational Computing Research, 26(4), 427-462.
- McCormik, P. (1994) children's understanding of mind : a case for cultural diversity . unpublished doctoral dissertation . University of Toronto (OISE). Toronto .
- McGrew, (2001). The nature of culture. In F. deWaal (Ed.), Tree of Origin: What Primate Behavior Can Tell Us about Human Social Evolution (pp. 231-254). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Meltzoff , A. N (1995). Understanding the intentions of others: Reenactment of intended acts by 18-month-old children. Developmental Psychology, 31, 838-850.
- Mercer,C.(1997):Student with Learning Disabilities.Fifth edition.Prentic-Hall-Inc New Jersey.
- Melaugline,&Malaby,(1975)":Increasing maintaining note talking behavior in sixth grade token classroom ".Journal of Psychology .Vol.12,No.1,Pp.15-23.
- Michael Novak. (2008). American Benediction , American Enterprise Institute, National Review.,21.Apriel
- Mitchell , P. (1997). Introduction to theory of mind: Children, autism and apes. London: Arnold.
- Mithen, S. (1996). The Prehistory of the Mind: Penguin
- Morton, J., Frith, U., & Leslie, A. (1991). The cognitive basis of a biological disorder: autism. Trends in Neurosciences, 14, 434-438.
- NVCC psy201.(2001). The Brain Functions. Retrieved from http://www.rader.wramc.amedd.arm.../brain%20functions.htm.
- Onishi , K. H., & Batllargeon, R. (2002, April). Fifteen-month-old infants' understanding of false belief. Paper presented at the biennial meeting of the International Conference on Infant Studies, Toronto, Canada.

- Paul,H.D.(1985):"Learning and Behavior Problems in School.Holt Rinehart &Winston,U.S.A.
- Paul, R., & Cohen, D. J. (1985). Comprehension of indirect requests in adults with autistic disorders and mental retardation. Journal of Speech and Hearing Research, 28, 475-479.
- Perner, J., Frith, U., Leslie, A. M., & Leekam, S. (1989). Exploration of the autistic child's theory of mind: knowledge, belief, and communication. Child Development, 60, 689-700.
- Perner, J., & Wimmer, H. (1985). "John thinks that Mary thinks that..." Attribution of second-order beliefs by 5-10 year old children. Journal of Experimental Child Psychology, 39, 437-471.
- Perner, J. & Garn ham, W.A. (2001). Actions really do speak louder than words--But only implicitly: Young children's understanding of false belief in action. British Journal of Developmental Psychology, 19(3), 413-432.
- Peters,K.(2002):Effects of classroom Cognitive Behavioral Training with Elementary School ADHD Students. A pilot study ,Diss Abs.Int.
- Posavac,H.& Scheridan,S.(1999):"A Cueing procedure to control impulsively in children attention deficit hyperactivity disorder."Journal of Behavior M odification.Vol.24,No.2,Pp.234-253.
- Phillips, W. (1993). Understanding intention and desire by children with autism: University of London.
- Povinelli, D., & Eddy, T. (1996). Chimpanzees: Joint visual attention. Psychological Science, 7, 129-135.
- Pratt, C. & Bryant, P. (1990). Young children understand that looking leads to knowing (so long as they are looking into a single barrel). Child Development, 61(4), 973-982.
- Premack, D. (1988). `Does the chimpanzee have a theory of mind?' revisited. In R. Byrne & A. Whiten (Eds.), Machiavellian Intelligence: social expertise and the evolution of intellect in monkeys, apes, and humans, . Oxford: Oxford University Press .

- Premack, D., & Woodruff, G. (1978). Does the chimpanzee have a `theory of mind'? Behaviour and Brain Sciences, 4, 515-526.
- Repacholi, B. M., && V. Slaughter (Eds.). (2003). Individual differences in the theory of mind(pp. 13-38).. New York: Psychology Press.
- Reed, T., & Peterson, C. (1990). A comparative study of autistic subjects' performance at two levels of visual and cognitive perspective taking. Journal of Autism and Developmental Disorders, 20, 555-568.
- Rfwaltess,A.M.(2000):"Videotape self-modeling in the treatment of attention deficit hyperactivity disorders child and family behavior therapy". Journal of A pplied Behavior Analysis.Vol.22,No.10.
- Richards,G.P., Samuel,S.G.,& Turner,J.(1990):"Sustained and selective attention in children with learning disabilities." Journal of Learning Disabilities.Vol.23,Pp.129-139.
- Robinson, K. (2006). Sir Ken Robinson: Do schools kill creativity? TED Talks Retrieved2007, 17 September, from http://www.ted.com/index.php/talks/view/id/6611
- Samson, D., Apperly, I.A., Chiavarino, C. & Humphreys, G.W. (2004). The left temporoparietal junction is necessary for representing someone else's belief. Nature Neuroscience, 7(5), 499-500.
- Sandes,d.(1971) .Aural rehabilitation. England Ciffs,n.j.prentice-Hell/
- Saxe, R. & Kanwisher, N. (2003). People thinking about people: the role of the temporoparietal junction in "theory of mind." Neuroimage, 19, 1835-1842.
- Scott, F., & Baron-Cohen, S. (1996). Imagining real and unreal objects: an investigation of imagination in autism. Journal of cognitive Neuroscience, 8, 400-411.
- Searight,H.R.,Halik,J.K.,& Campell,D.C.(1995):Attention deficit hyperactivity disorder: Assessment and Management" Journal of family Practive.Vol.40,Pp.270-279.
- Selfe, L. (1977). Nadia: A Case of Extraordinary Drawing Ability in an Autistic Child. London: Academic Press.

- Simon Baron-Cohen (2006) . Out of Sight or Out of Mind? Another Look at Deception in Autism, Journal of Child Psychology and Psychiatry, Volume 33 Issue 7, Pages 1141 - 1155
- Sodian, B., & Frith, U. (1992). Deception and sabotage in autistic, retarded, and normal children. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 33, 591-606.
- Sogin, M.L. (1989) Evolution of eukaryotic microorganisms and their small subunit ribosomal RNAs. Amer. Zool., 29, 487-499.
- Snowdon, C.T. (2001). From primate communication to human language. In F. deWaal(Ed.), Tree of Origin: What Primate Behavior Can Tell Us about Human Social Evolution (pp. 195-227). Cambridge, MA: Harvard University Press
- Sprenger, Marilee.(1999). Learning & Memory: The brain in action. Alexandria Virginia. Association for supervision and Curriculum development.
- Stone, V.E., Baron-Cohen, S., Calder, A.C., Keane, J. & Young, A.W. (2003). Acquired theory of mind impairments in individuals with bilateral amygdala lesions. Neuropsychological, 41, 209-220.
- Stone, V.E., Cosmides, L., Tooby, J., Kroll, N. & Knight, R.T. (2002). Selective impairment of reasoning about social exchange in a patient with bilateral limbic system damage. Proceedings of the National Academy of Sciences, USA, 99(17), 11531-11536.
- Stuart Semple and Karen McComb.(1996) Behavioural deception School of Biological Sciences, University of Sussex, Brighton, UK BN1 9QG
- Stuss, D.T., Gallup, G. & Alexander, M. (2001). The frontal lobes are necessary for "theory of mind." Brain, 124(2), 279-286
- Strauss,A.A.&Lehtinen,L.E.(1974):Psycho-Pathology and Education of the Brain-Injured Child.New York,Grune&Stratton.
- Stephen R. Dager, Seth D. Friedman, Helen Petropoulos and Dennis W.W. Shaw .(2008) Imaging Evidence for Pathological Brain Development in Autism Spectrum

Disorders. University of Washington Autism Center, Current Clinical Neurology

- Suddendorf, T. (1999). The rise of the metamind. In M.C. Corballis & S. Lea (Eds.), The descent of mind: Psychological perspectives on hominid evolution (pp. 218-260). London: Oxford University Press
- Sulzer,Azaroff,& Mayer,G.R.(1997):Applying Behavior Analysis Procedures with Children and Youth. New York:Holt ,Rinehart&Winston.
- Sullivan, K., Zaitchik, D., & Tager-Flusberg, H. (1994). Preschoolers Can Attribute Second-Order Beliefs. Developmental Psychology, 30, 395-402.
- Surian, L., Baron-Cohen, S., & Van der Lely, H. (1996). Are children with autism deaf to Gricean Maxims? Cognitive Neuropsychiatry, 1, 55-72.
- Swettenham, J., Baron-Cohen, S., Gomez, J.-C., & Walsh, S. (1996). What's inside a person's head? Conceiving of the mind as a camera helps children with autism develop an alternative theory of mind. Cognitive Neuropsychiatry, 1, 73-88.
- Tardif , T., & Wellman , H. M. (2000). Acquisition of mental state language in Mandarin- and Cantonese-speaking children. Developmental Psychology, 36, 25-43.
- Tarnowski,K.J.,Prinz,R.J.,&Nay,S.M.(1986):Comparative analysis of attentional deficits in hyperactive and learning-disables children".Journal of Abnormal Psychology.Vol.95,Pp.341-345.
- Thompson, S. V.,(1990) . Visual Imagery :A Discussion Educational Psychology , 10 (2) : 14-167
- Tager-Flusberg, H. (1992). Autistic children's talk about psychological states: deficits in the early acquisition of a theory of mind. Child Development, 63, 161-172.
- Tager-Flusberg, H. (1993). What language reveals about the understanding of minds in children with autism. In S. Baron-Cohen, H. Tager-Flusberg, & D. J. Cohen (Eds.), Understanding other minds: perspectives from autism, : Oxford University Press.
- Tara Schroeder(2001) , Still Coming Up Rosa, Theatre Organ - Journal of The American Theatre Organ Society .

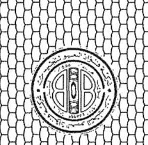
- Tijn Touber October 2003 issue 'Chemotherapy helps cure cancer... and the earth is flat
- Tony Charman and Adam Campbell (2004), Theory of Mind and Social Competence in Individuals with a Mental Handicap . Journal of Developmental and Physical Disabilities, Volume 14, Number 3.
- Tooby, J. & Cosmides, L. (1992). The psychological foundations of culture. In J. Barkow, L. Cosmides & J. Tooby (Eds.), The Adapted Mind: Evolutionary Psychology and the Generation of Culture. (pp. 19-136). New York: Oxford University Press.
- Tucker,B.,&Dossey,J.(1993):Teaching mathematics to children with special needs . Menlo park, CA: Addison -Wesley.
- Peal Ruth 1991, Learning Disabled Students' Detection of Deception, Learning Disabilities Research and Practice, v6 n1 p12-16.
- Perner, J. & Garnham, W.A. (2001). Actions really do speak louder than words--But only implicitly: Young children's understanding of false belief in action. British Journal of Developmental Psychology, 19(3), 413-432.
- Pratt, C. & Bryant, P. (1990). Young children understand that looking leads to knowing (so long as they are looking into a single barrel). Child Development, 61(4), 973-982.
- Van Thiel, Van Delden, De Haan & Huibers. (1997), Retrospective study of doctors' "end of life decisions" in caring for mentally handicapped people in institutions in the Netherlands, Utrecht University BMJ;315 (7100):V 88 .
- Vance,H.(1980):"Attention deficit and learning disabilities".Journal of Education and Treatment of Children.Vol.22,No.2,Pp.143-160.
- Watson , A. C., Nixon , C. L., Wilson , A., & Capage, L. (1999). Social interaction skills and theory of mind in young children. Developmental Psychology, 35, 386-391.
- Wellman, H. (1990). The Child's Theory of Mind. Cambridge, MA: MIT Press.
- Wellman, H. & Liu, D. (2004). Scaling Theory of Mind tasks. Child Development, 75(2), 523-541.

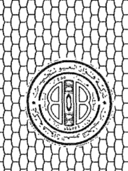
- Wellman, H. M. (1998). Culture, variation, and levels of analysis in our folk psychologies. Psychological Bulletin, 123, 33-36.
- Wellman, H., & Estes, D. (1986). Early understanding of mental entities: a reexamination of childhood realism. Child Development, 57, 910-923.
- Wellman, H. M., Cross , D., & Watson , J. (2001). Meta-analysis of theory-of-mind development: The truth about false belief. Child Development, 72, 655-684.
- Wellman, H. M., & Gellman, S. A. (1998). Knowledge acquisition in functional domains. In W. Damon (Series Ed.), D. Kuhn and R. S. Siegler (Eds.), Handbook of Child Psychology: Vol. 2. Cognition, perception, and language (5th ed., pp. 523-573). New York: Wiley.
- Whiten, A. (1991). Natural theories of mind. Oxford: Basil Blackwell.
- Wimmer, H., & Perner, J. (1983). Beliefs about beliefs: Representation and constraining function of wrong beliefs in young children's understanding of deception. Cognition, 13, 103-128.
- Winbersy,C.,Greenlerg,G.&Yalongo,S.(1995):"Additive effects of behavioral parent training and self-control therapy with attention deficit hyperactivity disordered children." Journal of Clinical Child Psychology.Vol.24,No.7.
- Woodward , A. L., & Markman , E. M. (1998). Early word learning. In W Damon (Series Ed.), D. Kuhn & R. S. Siegler (Eds.), Handbook of child psychology: Vol. 2. Cognition, perception, and language (5th ed., pp. 371^120). New York: Wiley.
- Yirmiya, N., Solomonica-Levi, D., & Shulman, C. (1996). The ability to manipulate behaviour and to understand manupulation of beliefs: A comparison of individuals with autism, mental retardation, and normal development. Developmental Psychology, 32, 62-69.
- Yoder, A.D., Cartmill, M., Ruvolo, M., Smith, K. & Vilgalys, R. (1996). Ancient single origin for Malagasy primates. Proceedings of the National Academy of Science, USA, 93(10), 5122-5126.

- Zentall,S.&Swain,M.(1998):"Behavioral comparisons of liked and disliked hyperactive children in play contexts and behavioral accommodations by their classmates".Journal of Consulting and Clinical Psychology,Vol.58,Pp.197-209.

ثالثاً: المواقع الإلكترونية

- http://www.whonamedit.com/synd.cfm/3698.html
- http://www.bdv-skills.co.uk/Albert_Mehrabian.html
- http://www.islamonline.net/servlet/Satellite?c=ArticleA_C&cid=1209357201037&pagename=Zone-Arabic-News/NWALayout
- http://hydrodictyon.eeb.uconn.edu/people/adams/
- http://www.arabpsynet.com/apn.journal/index-apn.htm
- http://www.hrmguide.co.uk/history/classical_organization_theory_modified.
- http://www.springerlink.com/content/wq75031455717h07
- http://www.neelwafurat.com/itempage.aspx?id=egb6148-5006160&search=books
- http://www.hematology.org/education/legends/castle/oh3.cfm
- http://www.sciencedaily.com/releases/2008/03/080311215702.htm









تصميم وإخراج/ مكتب دار الثقافة للتصميم والإنتاج

